



**Patrícia dos Santos  
Frade**

**A Diferenciação Pedagógica e a Ortografia: um  
trabalho no 2.º ano do 1.º CEB**



**Patrícia dos Santos  
Frade**

**A Diferenciação Pedagógica e a Ortografia: um  
trabalho no 2.º ano do 1.º CEB**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, à minha irmã, aos meus avós...

**o júri**

**Professor Doutor Rui Marques Vieira**  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria João Bártolo Macário**  
Assistente Convidada, Instituto Politécnico de Santarém

**Professora Doutora Ana Raquel Simões**  
Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Raquel Simões, pela partilha constante de conhecimentos e de bons momentos, pela amizade e pelo apoio incansável ao longo de todo este período.

Às professoras Isabel Cabrita e Lurdes Pereira, por todas as aprendizagens que proporcionaram a todos os níveis.

À Tânia, pelo companheirismo e, sobretudo, amizade em todos os momentos.

À turma do 2.º ano, por todos os momentos que partilhámos.

Aos meus pais, os principais impulsionadores, os que permitiram que realizasse o sonho da minha vida.

À minha irmã, aos meus avós e a restante família, pela força em cada sorriso.

À Cátia, por todo o apoio, todos os conselhos, todos os incentivos, toda a ajuda.

Ao Florian, por, ao longo de todo este ano, nunca ter deixado de acreditar que era possível.

Aos meus amigos, por estarem aqui sempre.

Às minhas estrelas, por me guiarem.

## **palavras-chave**

Diferenciação Pedagógica; ortografia; aprendizagem da ortografia; erros ortográficos

## **resumo**

Com uma importância cada vez maior, a diferenciação pedagógica pode ser um grande aliado dos professores para trabalhar as mais variadas temáticas. Com as turmas cada vez mais heterogêneas, torna-se crucial a procura de formas diferenciadas de trabalhar com alunos, atendendo à individualidade de cada um.

Neste estudo, aliada à Diferenciação Pedagógica, surge a preocupação com a ortografia, temática selecionada pela perceção de que alunos das mais diversas faixas etárias apresentam dificuldades neste campo. Tendo isto em conta, a nossa investigação aliou a questão da Ortografia a uma abordagem baseada na Diferenciação Pedagógica, tendo sido delineados os seguintes objetivos principais: numa primeira fase, diagnosticar as maiores dificuldades dos discentes no que concerne à ortografia para, depois, compreender como trabalhar de forma diferenciada com os alunos no âmbito do desenvolvimento de competências de escrita, mais especificamente, a ortografia.

O trabalho desenvolveu-se numa turma do 2.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré. Enquadrou-se numa metodologia de Investigação-Ação, tendo sido feito apenas um ciclo de investigação, devido a constrangimentos que se relacionam sobretudo com o tempo de implementação do projeto. Foram realizadas várias sessões e ao longo das mesmas os dados foram recolhidos sobretudo através de fichas de trabalho e notas de campo, sendo que foram feitos, também, alguns registos fotográficos.

Através da análise dos resultados obtidos foi possível concluir que houve uma grande melhoria na grande parte dos alunos no que diz respeito à correção ortográfica, contudo há ainda muito trabalho a fazer no domínio da investigação e da intervenção quanto às possibilidades de desenvolvimento no campo da DP. Desta forma, poder-se-ão desenvolver outras investigações futuramente, utilizando estas e/ou outras técnicas de trabalho diferenciado que permitam o desenvolvimento das capacidades dos alunos neste campo.

**keywords**

Pedagogical Differentiation; orthography; learning of orthography; orthographics errors

**abstract**

With an ever greater importance, the Pedagogical Differentiation can be a great ally of the teachers for working the most varied themes. With the increasingly diverse classes, becomes crucial demand differentiated forms of working with students, given the individuality of each one.

In this study, allied to the Pedagogical Differentiation, arises the concern with the Spelling, thematic selected by perceiving that students from different age groups present difficulties in this field. With this in mind, our research allied the question of Spelling to an approach based on Pedagogical Differentiation, having been outlined the following main objectives: a first stage, diagnose the greatest difficulties of the learners in what concerns the Spelling to, then understand how to work in a differentiated way with the students in the framework of the development of skills of writing, more specifically, the Spelling.

The work was developed in a class of 2 year of schooling of the Grouping of Schools of Gafanha da Nazaré. In a methodology of action-research, having been done just a cycle of research, due to constraints that relate mainly to the time of implementation of the project. It's been done several sessions and along of their were collected mainly through worksheets and field notes, being that were made, also, some photographic records.

Through the analysis of the results it was possible to conclude that there has been a great improvement in a great part of the students as regards the spell check, however there's still so much work to do in the field of the research and intervention as to the possibilities of development in the camp of PD. In this way, can be developed, in the future, other investigations using these and/or other techniques of differentiated work that permit the development of the capacities of the students in this field.

# Índice Geral

Índice Geral .....	i
Índice de Gráficos.....	iii
Índice de Figuras .....	iv
Índice de Tabelas .....	v
Lista de Siglas.....	v
Introdução geral.....	1
Capítulo 1 – A Diferenciação Pedagógica.....	3
1.1. Introdução.....	4
1.2. A Diferenciação Pedagógica .....	5
1.2.1. O que é a Diferenciação Pedagógica .....	6
1.2.2. O porquê da Diferenciação Pedagógica.....	8
1.2.3. O papel da Diferenciação Pedagógica na sala de aula.....	9
1.2.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica nas salas de aula .....	10
Capítulo 2 – A Ortografia.....	13
2.1. Introdução.....	14
2.2. O que é a Ortografia .....	16
2.3. A aprendizagem da Ortografia .....	17
2.4. Os Erros Ortográficos.....	20
Capítulo 3 – Quadro Metodológico .....	23
3.1. Introdução.....	24
3.2. Metodologia de Investigação.....	25
3.3. Caracterização do Projeto de Intervenção .....	28
3.3.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	28
3.3.2. Descrição do Projeto Educativo .....	30
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados .....	42
Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Dados .....	43
4.1. Introdução.....	44
4.2. Análise e Discussão dos Resultados .....	45
4.2.1. Exercícios de Diagnóstico .....	45
4.2.2. Trabalho diferenciado.....	48
4.2.3. Notas de campo .....	54



4.2.4. Exercícios de verificação .....	54
Capítulo 5 – Considerações Finais .....	65
5.1. Síntese conclusiva do estudo .....	66
5.2. Limitações e pontos fortes da investigação .....	68
5.3. Sugestões de trabalhos futuros .....	69
Bibliografia.....	70
ANEXOS.....	75
Anexo I – Sequência de Imagens e suporte para a redação da composição .....	75
Anexo II – Ficha de trabalho sobre ortografia.....	77
Anexo III – Texto “Um concerto desconsertado” .....	79
Anexo IV – Ficha informativa n.º 1 .....	80
Anexo VI – Exercícios relativos à ficha informativa n.º 1 .....	82
Anexo VI – Ficha informativa n.º 2 .....	86
Anexo VIII – Adaptação do texto “Os enlatados também têm maus bocados” .....	91
Anexo IX – Ditados Diferenciados .....	92

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Habilitações Literárias dos pais.....	29
Gráfico 2 – Respostas à questão 1 da ficha: diagnóstico e verificação.....	58
Gráfico 3 – Respostas à questão 2 da ficha: diagnóstico e verificação.....	59
Gráfico 4 – Respostas à questão 3 da ficha: diagnóstico e verificação.....	60
Gráfico 5 – Respostas à questão 4 da ficha: diagnóstico e verificação.....	61
Gráfico 6 – Respostas à questão 5 da ficha: diagnóstico e verificação.....	62
Gráfico 7 – Respostas à questão 6 da ficha: diagnóstico e verificação.....	62
Gráfico 8 – Respostas à questão 7 da ficha: diagnóstico e verificação.....	63

## Índice de Figuras

Figura 1 - Ciclos da I-A (Coutinho et <i>al.</i> , 2009, p.366).....	28
Figura 2 – Sequência de imagens.....	32
Figura 3 – Suporte para a redação da composição.....	32
Figura 4 – Questão 1 e 2 da ficha de trabalho.....	34
Figura 5 – Imagem com erros ortográficos.....	36
Figura 6 – Exercícios individuais.....	37
Figura 7 – Texto a partir do qual foram feitos os ditados individualizados.....	39
Figura 8 – Ditado Individualizado do aluno D.....	40
Figura 9 – Ditado Individualizado do aluno G.....	41
Figura 10 – Ditado Individualizado do aluno A.....	50
Figura 11 – Ditado Individualizado do aluno B.....	50
Figura 12 – Ditado Individualizado do aluno C.....	52
Figura 13 – Ditado Individualizado do aluno T.....	53
Figura 14 – Ditado Individualizado do aluno G.....	53
Figura 15 – Texto inicial do aluno O.....	56
Figura 16 – Texto final do aluno O.....	57

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Modalidades da I-A (Coutinho et <i>al.</i> , 2009, p.364).....	27
Tabela 2 – Organização das sessões do Projeto de Intervenção.....	31
Tabela 3 – Erros evidenciados pelos alunos na Sessão I.....	32
Tabela 4 – Erros evidenciados pelos alunos na Sessão I.....	46
Tabela 5 – Tabela de correção da ficha de diagnóstico.....	47
Tabela 6 – Tabela de correção dos ditados individualizados.....	51
Tabela 7 - Tabela de correção das produções textuais: diagnóstico e verificação.....	55
Tabela 8 – Correção da ficha de trabalho de verificação.....	57

## **Lista de Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DP – Diferenciação Pedagógica

I-A – Investigação-Ação

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SIE – Seminário de Investigação Educacional

## Introdução geral

O presente relatório realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional B1 e B2, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e tem como objetivo principal apresentar o desenvolvimento de um estudo na área de Língua Portuguesa, que aliou a questão da Ortografia a uma abordagem baseada na Diferenciação Pedagógica. O projeto foi desenvolvido e implementado durante o período de Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), que decorreu numa escola de 1.º CEB do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, e teve a duração de quatro meses – de janeiro a maio de 2015. Uma vez que a Unidade Curricular PPS B2 se desenvolve em díade pedagógica houve sempre uma grande troca de ideias, que foi muitas vezes essencial para o decorrer do projeto, tendo ainda em conta que as temáticas do par se relacionavam, uma vez que a colega de estágio trabalhava a Pontuação através de uma abordagem baseada na Diferenciação Pedagógica.

A temática dos erros ortográficos era algo que já há muito me fascinava, pois, como amante da Língua Portuguesa, nem sempre conseguia compreender os erros ortográficos cometidos pelos alunos, acabando por pensar que a falha estava na formação. Por outro lado, a Diferenciação Pedagógica era uma temática desconhecida até a professora orientadora falar dela num seminário. Rapidamente me interessou saber o que era, como podia ser implementada e de que forma esta poderia ser uma mais valia para trabalhar uma temática como os erros na ortografia.

Deste modo, tornou-se imprescindível fazer, numa primeira fase, um levantamento das dificuldades dos alunos, passando-se, depois, a uma reflexão acerca das mesmas, de forma a poder, posteriormente, consciencializar-se os discentes para essas mesmas dificuldades e promover-se um trabalho diferenciado que visasse a melhoria das capacidades dos alunos neste campo.

Assim, definiram-se alguns objetivos mais gerais para este projeto:

- ✓ Conhecer as maiores dificuldades que os alunos apresentam na ortografia;
- ✓ Reconhecer a existência de uma tipologia de erros ortográficos comum a vários alunos ou grupos de alunos;

- ✓ Compreender de que forma a diferenciação pedagógica permite trabalhar a ortografia e os erros ortográficos;

- ✓ Permitir o desenvolvimento de competências no que concerne à correção ortográfica.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, sendo que o primeiro e o segundo se referem ao Enquadramento Teórico, o terceiro apresenta o Quadro Metodológico do estudo, sendo seguido da Análise e Interpretação dos Dados, no quarto capítulo, e, por último, um quinto capítulo onde se tecem as considerações finais e conclusões do estudo.

De uma forma mais específica, o primeiro capítulo, subdividido em cinco partes, pretende esclarecer o conceito de Diferenciação Pedagógica, referindo as perspetivas de vários autores, a sua importância e razões pelas quais deve ser usada e as estratégias que podem ser colocadas em prática.

No que diz respeito ao segundo capítulo, este refere-se à Ortografia e aos Erros Ortográficos, abordando as suas definições e as regras ortográficas. Dividido em quatro subcapítulos, os primeiros relacionam-se com a Ortografia e a sua aprendizagem e o último dedica-se aos Erros Ortográficos.

O terceiro capítulo dedica-se à metodologia de investigação e está dividido em seis subcapítulos. Apresenta inicialmente a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto, passando, depois, para a caracterização e descrição do mesmo e do contexto educativo, terminando por explicitar quais os instrumentos de recolha de dados usados.

O penúltimo capítulo apresenta e analisa os dados obtidos através das sessões realizadas ao longo do projeto. Especifica os resultados alcançados através de todos os instrumentos usados, refletindo e analisando-os.

O quinto e último capítulo mostra as conclusões finais de todo o projeto, apresentado mais valias e constrangimentos, assim como propõe trabalhos futuros que possam dar continuidade ao que foi feito através deste estudo. É de salientar que todos os capítulos têm um primeiro subcapítulo de introdução, que pretende indicar aquilo de que se vai tratar ao longo de todo o capítulo.

No final do relatório surge a bibliografia que apresenta todos os autores estudados e nos quais se basearam grande parte de todo o processo desenvolvido.

## **Capítulo 1 – A Diferenciação Pedagógica**



## **1.1. Introdução**

“(…) temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (Santos, 2003, p. 56)

Segundo Tomlinson (2008), cada vez se torna mais importante olhar para uma turma atendendo à diversidade que ela encerra, já que não existem alunos iguais em nenhum grupo. À medida que o tempo vai passando, as turmas tornam-se cada vez mais heterogêneas, nomeadamente com alunos de diferentes meios socioeconómicos, diversas culturas, que falam línguas diferentes ou variedades de uma mesma língua, com alunos que possuem diferentes tipos de apoio familiar, com mais ou menos aptidão para determinadas áreas ou conteúdos, com diferentes estilos de aprendizagem e diferentes níveis de interesse em relação às diferentes temáticas e/ou áreas curriculares, ou seja, com uma diversidade intrínseca e/ou extrínseca a diferentes níveis.

Existem ainda dentro das salas cada vez mais alunos com diagnósticos de défice de atenção, hiperatividade ou alguns comportamentos “desviantes”. Note-se que estes alunos também mostram interesse e curiosidade por determinados temas e este aspeto pode ser um catalisador poderoso no processo de aprendizagem dos mesmos (Tomlinson, 2008).

Assim, torna-se imprescindível para o professor tomar atenção a todos estes fatores e, tendo capacidade de lidar com eles, potenciar um ensino mais diferenciado dentro da sala de aula.

Com este capítulo pretende-se, então, apresentar sucintamente a primeira componente do relatório – a Diferenciação Pedagógica. Tendo em conta as perspetivas de vários autores, tentar-se-á clarificar o conceito de Diferenciação Pedagógica e a razão pela qual deve ser implementada nas salas de aula. Abordar-se-ão, também, os diferentes níveis de DP e qual o papel que esta assume dentro da sala de aula. Por fim, serão explicitadas algumas estratégias de Diferenciação Pedagógica que poderão ser usadas nas aulas, especificamente nas aulas de línguas, uma vez que no capítulo seguinte se irá tratar a ortografia, a área de enfoque do trabalho.

## **1.2. A Diferenciação Pedagógica**

### 1.2.1. O que é a Diferenciação Pedagógica

“Numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação a respostas às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 20)

O objetivo principal da escola continua a ser o de oferecer a todos os alunos uma cultura básica comum, contudo alguns alunos são capazes de passar anos na escola sem nunca aprender aquilo que ela lhes promete. Pelo contrário, existem aqueles que investem grandes recursos intelectuais e culturais, curiosidade e vontade de aprender, o que faz deles os alunos que aprendem, os bons alunos (Perrenoud, 1999).

Deste modo, os alunos necessitam de situações de ensino-aprendizagem melhor pensadas e adaptadas ao seu perfil, ao seu nível e à sua maneira de aprender, isto é, o professor deverá equacionar obstáculos que o aluno tenha vontade de transpor. Para isso, as situações criadas dentro da sala de aula devem ser diferenciadas (Perrenoud, 1999).

Torna-se, assim, importante definir aquilo que é a Diferenciação Pedagógica, contudo, são muito diversas as perceções existentes e os modos como é implementada (Coelho, 2010).

Tomlinson (2008) define uma série de aspetos para o o ensino diferenciado, que segundo o autor será:

- ✓ pró-ativo, na medida em que uma diferenciação para ser bem sucedida deverá ser planeada “pelo professor com o objetivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos” (Tomlinson, 2008, p. 16);
- ✓ qualitativo, mais que quantitativo, isto é, nem sempre é suficiente ajustar a quantidade de trabalho de acordo com as dificuldades dos alunos, é necessário ajustar, também, a natureza das tarefas;
- ✓ originário do processo de avaliação, pois o facto de existirem várias avaliações ao longo de uma unidade, por exemplo, permite que aluno encontre uma melhor

maneira de partilhar o que aprendeu e que o professor possa adequar as suas estratégias em função das avaliações de cada aluno;

- ✓ providenciador de muitas abordagens ao conteúdo, processo e produto, ou seja, ao se diferenciarem estes três elementos, “os professores oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam” (Tomlinson, 2008, p.17), sendo as abordagens planeadas com o objetivo de promover o crescimento substancial em todos os discentes;
- ✓ centrado no aluno, isto é, para implementar um ensino diferenciado em turmas com diferentes níveis de capacidades o professor deve promover experiências de aprendizagem adequadas a todos os alunos e a cada um individualmente;
- ✓ uma mistura de ensino para grupo-turma para pequeno grupo e ensino individualizado, ou seja, os alunos até podem começar uma atividade em grande grupo e depois, ao longo da sua realização, seguirem caminhos diferentes e formando grupos mais pequenos e individualizados;
- ✓ orgânico, isto é, tem que haver uma colaboração entre o professor e os alunos para que se possam aperfeiçoar as estratégias de ensino e aprendizagem e torná-las eficazes para todos.

Com outra visão, Gomes (2006), citado por Coelho (2010), define diferenciação pedagógica como “o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, os objetivos comuns. Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos.” (Coelho, 2010, p. 34).

Para Leonor Santos (2008), a diferenciação pedagógica é vista como uma resposta regida pelo princípio do direito que todos têm à aprendizagem: “A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual.” (Santos, 2008, p. 52).

Esta autora distingue três níveis em que a diferenciação pedagógica se pode desenvolver, classificando-a, assim, em três tipos diferentes: diferenciação institucional,

diferenciação externa e diferenciação interna. Fala-se em “diferenciação institucional quando acontece a nível macro da estrutura, a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de ensino.” (Santos, 2008, p. 53). Isto relaciona-se, atualmente, com o facto de se oferecerem diversas vias no ensino secundário (via profissionalizante e via de ensino) e da existência de cursos em paralelo com o ensino regular, como é o caso dos cursos de educação e formação (CEF). Quando se fala em diferenciação externa, esta realiza-se a nível ‘meso’ da estrutura, relacionando-se com os casos das turmas que possuem currículos alternativos e apoios pedagógicos aos alunos acrescidos. Finalmente, fala-se em diferenciação interna quando esta se desenvolve a nível micro da estrutura, ou seja, no quotidiano da sala de aula em que se procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características dos diferentes alunos (Santos, 2008).

Meiriu (1988), citado por Santos (2008), apresenta, ainda, três formas para a diferenciação pedagógica: a simultânea, a sucessiva e, por último, a variada. No que diz respeito à primeira, esta centra-se naquilo que os alunos fazem; dizemos que a diferenciação é sucessiva quando esta se centra na natureza das tarefas, na diversidade de abordagens ou no recurso a múltiplas representações de um dado conceito; a diferenciação variada é aquela que combina as duas anteriores.

### **1.2.2. O porquê da Diferenciação Pedagógica**

Tomlinson, baseando-se em diferentes autores, afirma que é ponto assente que: cada aluno deve conseguir compreender aquilo que os professores procuram ensinar, “a aprendizagem é mais eficaz em salas de aula onde o conhecimento é organizado de forma clara e metódica (...), onde os instrumentos de avaliação são ricos e variados” (2008, p. 23). Quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia, o processo de aprendizagem é bem sucedido: “a motivação aumenta quando sentimos uma certa empatia, interesse ou paixão pelo que estamos a aprender” (ibidem).

As turmas com diferentes níveis de capacidades, que possuem objetivos ambíguos, provocam pouca paixão e interesse nos alunos e colocam o professor no centro do processo educativo e este nem sempre consegue responder às diversidades dos alunos, demonstrando pouca compreensão sobre as diversas realidades de aprendizagem.

Assim, Tomlinson (2008) chega a três conclusões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem: (i) existe uma grande diversidade no seio de um grupo de alunos; (ii) “não existe um substituto para um currículo e ensino de alta qualidade”: (iii) “não conseguimos atingir plenamente o objetivo de ajudar cada aluno a ter um futuro auspicioso através do poder da educação, a não ser que construamos pontes entre o aluno e a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 23).

Deste modo, torna-se imprescindível assegurar, de forma sólida e clara, os objetivos pedagógicos, disponibilizando diversas e múltiplas formas de ensino-aprendizagem, denotando conhecimento especializado, pois cada um dos alunos personifica a mensagem de que nunca podemos, enquanto docentes, deixar as especificidades do ensino para segundo plano (Tomlinson, 2008).

É neste sentido, que se preconiza “um género de ensino atrativo e de alta qualidade, ao qual chamamos ‘ensino diferenciado’” (Tomlinson, 2008, p. 24), assumindo, assim, a diferenciação pedagógica um importante papel dentro da sala de aula.

### **1.2.3. O papel da Diferenciação Pedagógica na sala de aula**

Como temos visto, e segundo Silva (2000, p. 21), “diferenciar é esforçar-se por encontrar os dispositivos eficazes e reformular a todo o momento os modos de organização do trabalho didático, por forma a responder a diferentes registos, mas não transigindo em relação ao objetivo a atingir.”

É necessário manter sempre os objetivos que se definem, pois se os alterarmos ou adaptarmos consoante as capacidades/dificuldades dos diferentes alunos não estamos a diferenciar mas, sim, a selecionar. Assim, é necessário criar e disponibilizar diferentes formas de atingir um mesmo fim que se tinha definido, deste modo todos podem ter uma oportunidade de conseguir atingir esse fim, uma vez que um objetivo pode ter diversas formas de ser atingido (Silva, 2000).

Na mesma turma temos vários alunos com capacidades diferentes, com formas diferentes de abordar as temáticas e com mais ou menos dificuldade em assimilar conteúdos, assim, se temos uma variedade de necessidades deveríamos ter, também, uma

variedade de respostas. Segundo Meirieu (1985), estudado por Silva (2000), é certo que todos os alunos “têm necessidade de aprender e de dominar o saber e o saber fazer. Têm necessidade de conhecimentos comuns... mas cada uma deles não os poderá adquirir senão de maneira ativa e singular, através de um itinerário próprio” (p. 50). Posto isto, o papel da DP é proporcionar aos alunos várias formas de atingir um objetivo final que é comum a todos, ou seja, disponibilizar maneiras diferentes de trabalhar o mesmo conteúdo tendo em conta as necessidades de cada aluno.

#### **1.2.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica nas salas de aula**

Nota-se, ainda nos dias de hoje, um certo receio ou dificuldade, por parte dos professores em gerir uma turma com estratégias diferenciadas e são múltiplas as razões que os impedem de adotar estratégias de ensino baseadas nos diversos interesses e necessidades dos seus alunos (Tomlinson, 2008).

Apesar de nem sempre ser tarefa fácil gerir uma turma diferenciada, a diferenciação pedagógica tende a adequar a escola a um maior número de alunos, uma vez que tem em conta todas as suas diversidades. Esta diferenciação nos processos de ensino permite, também, torná-lo mais gratificante e motivador, quer para os alunos quer para os professores (Tomlinson, 2008).

Assim, delineam-se algumas estratégias que podem ser usadas na diferenciação e que são sugeridas por Tomlinson (2008):

- Compactação que consiste, numa primeira fase, na avaliação do que o aluno sabe e que ainda tem para saber, na planificação daquilo que ainda não foi aprendido e, por último, na transformação do tempo poupado em estudos que permitem o enriquecimento do saber dos alunos. Esta estratégia permite ao discente fazer escolhas em relação ao tempo e ao seu uso, sendo uma estratégia que pode ser usada por vários alunos;
- Projetos independentes baseados na identificação, por parte do aluno e do professor, de problemas e tópicos/conteúdos de interesse, seguida de uma planificação sobre o tema e identificação do produto a desenvolver pelo

aluno. Esta estratégia baseia-se nos interesses dos alunos, dando-lhes alguma liberdade, o que é uma vantagem.

- Centros de interesse (alunos mais novos) e grupos de interesse (alunos mais velhos), isto é, criação de grupos ou centros de acordo com os interesses dos alunos e segundo os seus níveis de complexidade e de autonomia. Esta estratégia permite, também, ter em conta os interesses dos discentes, promovendo o trabalho colaborativo e a possibilidade de relacionar o trabalho com o dia-a-dia.
- Centros de aprendizagem que se referem à criação de estações ou coleções de materiais sobre um determinado conteúdo/tema, de forma a que os alunos possam praticar determinadas competências ou capacidades. Estes centros deverão ser adaptados aos níveis e estilos de aprendizagem dos alunos. Esta é uma estratégia que permite aos alunos registar os seus próprios progressos e encoraja o seu desenvolvimento contínuo.
- Tarefas por etapas que passa por criar atividades de diversos níveis de complexidade para que todos os alunos tenham oportunidade de explorar ideias baseadas nos seus conhecimentos prévios, promovendo, assim, uma progressão contínua. Esta estratégia permite, então, a utilização de recursos de diferentes níveis de complexidade, adotados aos diversos estilos de aprendizagem.
- Agrupamento flexível, ou seja, formação de grupos de alunos de forma a desenvolverem tarefas de acordo com os seus níveis de preparação ou estilo de aprendizagem. Esta estratégia permite promover o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia nos alunos. Aqui há a possibilidade de serem os alunos ou o professor a formar os grupos de trabalho.
- Perguntas variadas que dizem respeito à formação de uma tipologia diversificada de questões. Esta estratégia permite ajustes no seu grau de complexidade tendo em conta, por exemplo, as dificuldades que os alunos apresentam, os seus perfis, etc.
- Mentores que consiste no apoio aos alunos por parte de um mentor que pode ser, por exemplo, outro aluno, um professor, um encarregado de educação, de acordo com as suas necessidades. Para a implementação desta tarefa deve ter-



se em atenção os perfis e os papéis de cada interveniente (Simões & Gonçalves, 2014).

Estes são alguns exemplos de estratégias que podem ser adotadas em aulas diferenciadas, contudo, o professor pode adotar ou até criar muitas outras tendo em conta o seu método de ensino e o perfil dos seus alunos.

Foi com base nalgumas destas estratégias que se delineou posteriormente o projeto de intervenção, que descreveremos no capítulo 3.

Depois de termos apresentado o conceito de Diferenciação Pedagógica, passemos, então, para uma abordagem às questões da Ortografia, temática em que se baseia, também, o projeto.

## **Capítulo 2 – A Ortografia**

## **2.1. Introdução**

Existem inúmeras abordagens possíveis para o Homem poder transmitir as suas ideias e os seus modos de ver o mundo. Os vários sistemas de escrita e a sua evolução contam a história dessas mesmas abordagens e representam uma das mais fascinantes criações do ser humano.

Tendo em conta estas diferentes abordagens, as línguas podem ser representadas através de sistemas ideográficos, silábicos, alfabéticos e mistos. No caso da Língua Portuguesa, o sistema ortográfico, que tem por base o sistema alfabético, apresenta, citando Barbeiro (2008), “especificidades quanto aos símbolos – grafemas ou letras – com que apresenta os sons, os quais podem depender de fatores contextuais e acentuais, de fatores morfológicos ou de fatores lexicais ligados ao percurso histórico das palavras” (Moura, 2012, p. 15).

A partir de uma certa altura, as crianças passam a vivenciar situações formais de ensino cujo principal objetivo é a aprendizagem da leitura e da escrita (Zorzi, 1998). A aprendizagem da ortografia está, no entanto, dificultada devido ao facto de existir uma norma ortográfica com várias formas fonéticas.

A ortografia tem sido, então, vista como um assunto delicado, sendo considerado um domínio apenas daqueles que a estudam de forma mais cuidada e aprofundada. Acrescentando, ainda, a polémica do novo acordo ortográfico, a ortografia é uma área que levanta muitas dúvidas, quer para professores, alunos ou todas as pessoas de forma geral (Moura, 2012).

Uma vez que a escrita tem um papel fundamental quer no nosso dia-a-dia escolar quer no meio social (Pereira, 2013) – a comunicação que estabelecemos, de forma quase irrefletida, através de *e-mails*, redes sociais e blogues – “a escola tem um papel preponderante no desenvolvimento da competência escrita dos seus alunos, através de um trabalho dedicado e atendo por parte dos professores” (Moura, 2012). O mundo das TIC não minimizou a importância da linguagem escrita, pelo contrário, alargou as “possibilidades de escrever e, conseqüentemente, as exigências que se colocam a quem escreve, em diferentes situações e com diferentes finalidades” (Pereira, 2013, p. 9).

Com este capítulo pretende-se, então, abordar a ortografia, começando por apresentar uma definição desta, tendo em conta a análise dos pontos de vista de vários autores, e passando-se, depois, à análise da forma de aprendizagem da mesma. De seguida, focar-se-á a atenção numa das componentes da ortografia – os erros ortográficos. Tentar-se-á perceber o que são, a que se devem e abordar-se-ão algumas das suas tipologias. Numa parte final, tentar-se-á perceber quais os erros ortográficos mais comuns, pois o trabalho de investigação partirá de uma análise deste em sala de aula.

## 2.2. O que é a Ortografia

Do grego *ortho*, que significa “correto”, e *graphos*, que significa “escrita”, a ortografia é uma área que ao longo dos tempos tem exigido cada vez mais estudos (Moura, 2012).

Para Rieben, Fayol e Perfetti, “L'ortographe n'a pas la cote. Elle évoque une acquisition laborieuse, voire douloureuse, pour beaucoup d'apprenants dans les langues diverses, et demeure un objet de tracasseries pour la plupart des scripteurs experts.” (Rieben, Fayol & Perfetti, 1997, p. 9).

Já para Morais (2002), citado por Moura (2012), a ortografia “é uma convenção social que unifica a escrita das palavras e é capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes formas de comunicar a mesma língua” (Moura, 2012, p. 31).

Paiva (2009) apresenta a perspectiva d ortografia de Carvalho (1986) dizendo que esta é a codificação das formas linguísticas em formas escritas, sendo uma codificação proveniente de um contrato social. É considerada o resultado da tentativa de uniformizar a linguagem escrita. A mesma autora apresenta outra perspectiva, a de Goodman (1987), que nos diz que “a ortografia de uma língua alfabética consiste num sistema de grafemas designados de letras e inclui também as regras ortográficas e de pontuação, mediante as quais as letras podem ser combinadas para representar os sistemas fonéticos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos da linguagem” (Paiva, 2009, p. 45).

Tendo em conta Mayrink-Sabinson (1995), Zorzi (1998) afirma que as escolas estão habituadas a alfabetizar os alunos, tendo como pressuposto que a escrita é o espelho da oralidade e, assim, a estruturação das atividades escolares faz-se com o objetivo de levar os alunos a descobrir um princípio alfabético de correspondência entre sons e letras (Zorzi, 1998).

De acordo com Sousa (1998), a ortografia foi uma área associada à leitura durante muito tempo: o objetivo era que a criança aprendesse a escrever a partir da leitura, sendo que o 1.º Ciclo do Ensino Básico era, por excelência, a altura em que essa aprendizagem se deveria dar. Deste modo víamos sempre ortografia e leitura como associadas, sendo vista a

ortografia como uma passagem da linguagem oral à linguagem escrita, acrescentando-lhe regras ortográficas e de pontuação.

Apenas a partir da segunda metade do século XX se deu algum mérito à ortografia, sendo encarado como um assunto que deveria ser estudado de forma autónoma, tendo-se em conta a sua complexidade processual e dissociação da leitura – todos precisamos de aplicar a nossa consciência ortográfica, quer para produzir um texto criativo e pessoal, quer para reproduzir de forma gráfica uma mensagem oral. Para ambos é necessário dominar as áreas de sintaxe, morfologia e ortografia (Moura, 2012).

### **2.3. A aprendizagem da Ortografia**

Ao contrário do que se tem passado com outros aspetos do ensino da Língua Portuguesa, a evolução no ensino da ortografia ainda carece de algum desenvolvimento. Muitas escolas continuam sem estabelecer metas que definam avanços na promoção dos conhecimentos ortográficos dos alunos e, enquanto isto, a ortografia continua a ser tida como um objeto de avaliação e verificação, ao invés de ser um objeto de ensino. Continua muitas vezes a haver, por parte dos professores, uma maior preocupação em verificar se o aluno escreve de forma correta do que em criar situações de ensino formal e sistemática daquilo que é a ortografia (Moura, 2012).

Na valorização social de um indivíduo, o domínio da ortografia assume um papel preponderante, pois é tomado como um indicador do grau de instrução e literacia do mesmo. Um fraco domínio da ortografia pode ser um indicador negativo em relação às aprendizagens realizadas e traduzir, então, insucesso escolar (Zorzi, 1998).

Morais (2002) diz que “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória” (p. 37).

Apesar da norma ortográfica ser uma convenção social, o indivíduo tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Um exemplo disto são os erros ortográficos: quando um aluno escreve uma palavra de forma incorreta está a revelar-nos as suas próprias representações sobre a escrita, não se limitando a reproduzir as formas escritas

que observa à sua volta (Moura, 2012). Iremos centrar-nos nos erros ortográficos no próximo ponto.

Os sistemas de escrita alfabética combinam a codificação de unidades fonéticas – princípios fonográficos – com a notação de unidades significativas – princípios semiográficos – num quadro de correspondência entre a oralidade e a escrita, não havendo uma relação biunívoca entre fonemas e grafemas e vice-versa (Paiva, 2009). “A forma como as palavras são escritas (ortografia) e como são pronunciadas (fonologia) não é sistemática e linear.” (Teixeira, 2005, p. 11).

Assim, a escrita ortográfica não é uma simples aquisição da relação grafema/fonema – um fonema pode ser representado por mais do que um grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo fonema – mas tem-na em conta, assim como a existência de uma forma ortográfica única – as diferentes pronúncias de uma palavra são representadas na escrita sempre da mesma forma.

A ortografia é uma área que implica conhecimentos mais profundos sobre a linguagem e o domínio de características de representações gráficas. A ortografia da Língua Portuguesa possui, para alguns autores, um nível de complexidade médio em relação a outras línguas. Esta é predominantemente regular, sendo possível fazer uma previsão, com bastantes certezas, acerca das correspondências entre grafemas e fonemas. Por esta razão, nas primeiras fases do processo de alfabetização muitas crianças acabam por apoiar-se na motivação fonológica (Paiva, 2009).

Para além desta motivação fonológica, podemos encontrar outras motivações na nossa ortografia:

- Motivação fonética: o uso do “m” antes do “p” e do “b”, determinado pelo facto do “m” ser uma consoante labial, do mesmo modo que o “p” e o “b”, sendo articulares no mesmo local da cavidade oral;
- Motivação lexical: formas que mantêm o mesmo grafema, mesmo quando ocorre mudança sonora. Por exemplo, a palavra “medicina” que se escreve com “c” por ser uma derivação da palavra “médico”;
- Motivação etimológica: a explicação para a grafia está na origem da palavra. Por exemplo, as palavras “homem” e “hoje” escrevem-se com “h” porque vêm das formas “homine” e “hodie”, respetivamente (Paiva, 2009).

Para Zorzi (1998), a aprendizagem da ortografia implica, obrigatoriamente, um trabalho reflexivo sobre a escrita. Salgado (1992), citado por Zorzi (1998), afirma que para escrever de forma correta é necessário usar de forma consciente e premeditada a nossa língua.

Assim, considera-se que a aprendizagem da escrita envolve vários aspetos da língua escrita, tais como:

- Os seus usos, que não se limitam aos que são feitos pela escola ao solicitar cópias, ditados, redações, leituras, etc.;
- As suas funções sociais, isto é, é necessário compreender que as pessoas lêem e escrevem para trocar informações, questionar, instruir, etc. (Cardoso, 2009);
- A sua natureza (Zorzi, 1998).

Para além destes aspetos, intrinsecamente ligados com a língua escrita, aprendê-la envolve a compreensão de outros (Zorzi, 1998):

- ✓ A relação entre letras e sons, isto é, as letras representam sons: um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser escrito usando várias letras;
- ✓ A correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra escreve-se com um certo número de letras, que não tem que corresponder necessariamente ao número de fonemas que a compõem;
- ✓ As variações entre o modo de pronúncia das palavras e a maneira de as escrever;
- ✓ A posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita. Isto quer dizer que a escrita se organiza de maneira a que as letras mantenham relações espaciais e temporais entre si, sucedendo-se umas às outras segundo uma determinada ordem e seguindo o sentido da esquerda para a direita, o que caracteriza a horizontalidade. Por outro lado, distribuem-se de cima para baixo no espaço gráfico, caracterizando uma organização verticalizada;
- ✓ A linearidade, que se refere ao facto de uma letra ser escrita após a outra;
- ✓ A segmentação, que se caracteriza pela existência de pausas ou separações, ou seja, a linearidade é quebrada em função do carácter descontínuo da escrita, na medida em que tal descontinuidade marca a segmentação dos elementos da mesma.



Apesar de haver imensos estudos nas últimas décadas, os processos cognitivos que estão envolvidos na aprendizagem da ortografia não estão completamente compreendidos. A Psicologia Cognitiva tem demonstrado que esta aprendizagem é um processo complexo, com influência de fatores como as características da língua, da criança e o contacto desta com a linguagem escrita – quanto maior for esse contacto mais facilidade há na aquisição.

Segundo Moraes (2002), as perspetivas da atualidade propõem uma visão gerativa da ortografia, ou seja, defendem que as crianças vão gerando a grafia das palavras de acordo com as suas conceções e os conhecimentos construídos acerca da linguagem escrita.

“A motivação para a escrita surge quando se criam oportunidades com sentido, que permitam às crianças descobrir o lugar que a escrita pode ter nas suas vidas” (Pereira & Azevedo, 2005, p.11)

Tendo em conta os aspetos supracitados, é normal que nem todas as crianças aprendam a ortografia da mesma forma, apresentando mais ou menos dificuldades nesta área, surgindo, então, em alguns casos, os erros ortográficos de que falaremos no tópico seguinte.

## **2.4. Os Erros Ortográficos**

A nossa língua apresenta limitações, quer ao nível fonológico – “via que recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação de um determinado som” - quer ao nível lexical – “que recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental” (Batista et al, 2011, p. 53).

No que diz respeito às limitações da via fonológica, estas relacionam-se com o facto de nem sempre os sons da forma fonológica se corresponderem de forma exata na forma ortográfica. Por exemplo, pensemos na palavra *igreja*: a forma como é pronunciada poderia levar-nos a escrever *igreja*, daí a necessidade de se criar uma representação consistente no sistema ortográfico desde cedo. Por outro lado, a via fonológica acaba por se apoiar na oralidade, o que faz com que crianças que apresentem dificuldades na linguagem oral as reproduzam na escrita. Por último, esta via apresenta outra limitação que

se baseia no facto de, só por si, não permitir alcançar a diferenciação entre palavras homófonas, que existe na escrita (Batista *et al.*, 2011).

Contrastando, as limitações da via lexical relacionam-se com o caso das palavras desconhecidas, isto é, com palavras cuja ortografia ainda não é conhecida por nós. Quando aqui referimos palavras desconhecidas limitamo-nos ao domínio da escrita, uma vez que é frequente um aluno conhecer uma palavra e saber o seu significado mas não conhecer a sua forma escrita (*ibidem*).

Os mesmos autores referem ainda outro fator de dificuldade, como sendo a existência de uma forma ortográfica única, ou seja, apesar de uma palavra poder ser pronunciada de maneiras diferentes existe apenas uma única maneira de a escrever. Este facto relaciona-se com o carácter unificador, tanto do ponto de vista social como político, que a ortografia manifesta no seio de uma comunidade linguística.

Todos estes aspetos nos demonstram a complexidade do ato de escrever e demonstram-nos que há um trabalho grande a ser desenvolvido principalmente no momento da aprendizagem da escrita.

Tendo em conta tudo que foi referido anteriormente, a ocorrência de erros ortográficos acaba por ser frequente e vários estudos já existentes tentam classificá-los.

Cagliari (1989), analisando as alterações ortográficas, apresenta a seguinte classificação:

- Transcrição fonética, que corresponde às alterações que advém de uma transcrição do modo como que a criança fala;
- Uso indevido de letras;
- Hipercorreção, que diz respeito respeito à generalização de algumas formas de escrita;
- Modificação da estrutura segmental das palavras, ou seja, trocas, supressões, acréscimo ou inversão de letras;
- Juntura intervocabular e segmentação, isto é, escrita de algumas palavras não fazendo a sua segmentação de forma convencional;
- Forma morfológica diferente, que se relaciona com o facto do modo de falar da criança ser muito diferente do modo de escrever determinada palavra;
- Uso indevido de maiúsculas e minúsculas;
- Acentos gráficos.

Por outro lado, Carraher (1990) destaca algumas categorias diferentes de Cagliari para explicar os erros ortográficos:

- Erros por desconsiderar as regras contextuais, que se relaciona com o facto do aluno não ter em conta que o valor de uma letra pode depender do contexto onde ocorre;
- Erros por ausência de nasalização;
- Erros ligados à origem da palavra, isto é, a escrita de uma palavra não depende só da forma como é pronunciada mas também da sua origem.

Por seu lado, Zorzi (1998), acrescenta ainda:

- Omissão de letras;
- Junção ou separação não convencional das palavras;
- Alterações decorrentes da confusão entre as terminações *am* e *ão*;
- Substituições que envolvem a grafia de fonemas surdos ou sonoros;
- Acréscimo de letras;
- Letras parecidas;
- Inversão de letras.

Assume-se como muito importante o trabalho realizado desde cedo com os discentes, de forma que estes se apropriem das regras e sistemas de escrita, de forma a que a ocorrência de erros ortográficos vá diminuindo ao longo da aprendizagem (Zorzi, 1998).

## **Capítulo 3 – Quadro Metodológico**

### **3.1. Introdução**

Ao longo do estágio curricular de PPS B2, em particular no 2.º semestre, que decorreu num Centro Escolar do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, fez-se a implementação do projeto de intervenção que o presente relatório visa apresentar, caracterizar e analisar. Para a realização do projeto foi necessária a utilização de estratégias e de metodologias de investigação que descrevemos neste capítulo. É de salientar que todo

o projeto foi desenvolvido em articulação com as Unidades Curriculares SIE (Seminário de Investigação Educacional) B1 e B2.

Ao longo do terceiro capítulo apresentar-se-ão as metodologias de investigação escolhidas, devidamente justificadas, far-se-á a caracterização do contexto educativo em que todo o processo se desenvolveu e, por último, apresentar-se-á o projeto, com descrição de todas as sessões.

### **3.2. Metodologia de Investigação**

A metodologia de investigação utilizada no estudo elaborado foi a Investigação-Ação (I-A), que se caracteriza por ser “uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (Coutinho et al, 2009, p. 361), uma vez que o estudo foi desenvolvido com a pretensão de resolver um problema já existente na turma, neste caso específico os erros ortográficos. Este conhecimento da problemática deveu-se ao facto de dois colegas terem desenvolvido a sua PPS B1 naquela turma e nos terem passado algumas informações acerca da mesma, assim como a professora cooperante.

A escolha desta metodologia de investigação prende-se, também, com o facto de todos os participantes estarem envolvidos, sendo um estudo desenvolvido através da interação entre aluno-professor – em momentos em que era o professor a dirigir-se diretamente aos alunos, para questionar, explicar ou corrigir algo - e, até, aluno-aluno – em momentos de “debate” ou quando os próprios alunos se esclareciam uns aos outros, partilhando o conhecimento que iam adquirindo -, sendo que, segundo Coutinho (2011, p. 29), outra característica da I-A é a “estreita colaboração e participação entre investigadores e investigados na investigação”.

Para além destas características, a I-A possui outras que levaram à sua escolha para o desenvolvimento deste projeto. Esta metodologia de investigação é prática e interventiva, pois para além de possuir uma componente teórica e descrever uma realidade, intervém na própria realidade (Coutinho, 2005), o que na prática se verificou, uma vez que a mestrandia esteve inserida num contexto escolar, de ensino, onde interagiu de forma direta; é

			<b>Tipo de</b>		
--	--	--	----------------	--	--

participativa e colaborativa, uma vez que implica a participação de todos os intervenientes no processo (Zuber-Zkerrit, 1992). Ora na presente investigação houve o envolvimento de todos os sujeitos; é cíclica, pois é uma investigação que envolve ciclos onde o conhecimento da situação inicial permite criar um processo de mudança que é implementado e avaliado, podendo dar lugar a um novo ciclo (Cortesão, 1998), o que se verifica nesta investigação, pois passou por todas as fases de um ciclo. Contudo, neste caso, a investigação não envolveu mais do que um ciclo, devido ao curto período de tempo de implementação, podendo o trabalho desenvolvido ser um ponto de partida para ciclos futuros no âmbito de outros estudos a desenvolver.

Tendo em conta todas estas características, a colaboração de todos os intervenientes num processo de I-A assume-se como fundamental (Esteves, 1986, referido em Coutinho, 2008) e no caso do estudo apresentado a colaboração da cooperante e dos alunos e a interação entre estes e a investigadora foi crucial para a implementação e o desenvolvimento do projeto. De acordo com Oliveira (2014), dois dos pilares fundamentais para uma investigação na área da educação são a colaboração e o desejo de mudança, pois só através de uma intervenção ativa e colaborativa no contexto pode possibilitar a melhoria da situação/problema detetado.

A I-A, à semelhança de outras metodologias, pode ser realizada de formas variadas, tendo em conta o contexto, os intervenientes, as situações e as condições em que se processa (Coutinho, 2009). Assim, consideram-se três modalidades básicas – técnica, prática e emancipadora (crítica) –, que se baseiam em critérios diferentes – os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação –, como retrata a tabela seguinte.

<b>Modalidades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Papel do Investigador</b>	<b>conhecimento que geram</b>	<b>Formas de ação</b>	<b>Nível de participação</b>
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Tomando em consideração a informação da tabela 1, será possível afirmar que o trabalho desenvolvido pela investigadora neste estudo se focou, sobretudo, na modalidade emancipadora, pois tinha como objetivo “participar na transformação social” com um papel de moderadora de todo o processo, gerando um conhecimento emancipatório através da ação, havendo a colaboração quer da investigadora quer de todos os outros intervenientes.

Esta metodologia de investigação baseia-se em quatro fases, cujo desenvolvimento é contínuo, de acordo com uma sequência: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho, 2009). Esta sequência retrata-se em ciclos – ver imagem 1 -, contudo um processo de I-A, tendo como objetivo principal evoluir nas práticas e obter melhores resultados, não se resume apenas a um ciclo, mas sim a dois, pelo menos, de modo a poder haver certificação que os resultados são os pretendidos (Coutinho, 2009). No processo desenvolvido pela investigadora neste estudo não foi possível a realização de dois ciclos devido ao curto período de tempo de implementação do projeto, como referido anteriormente.



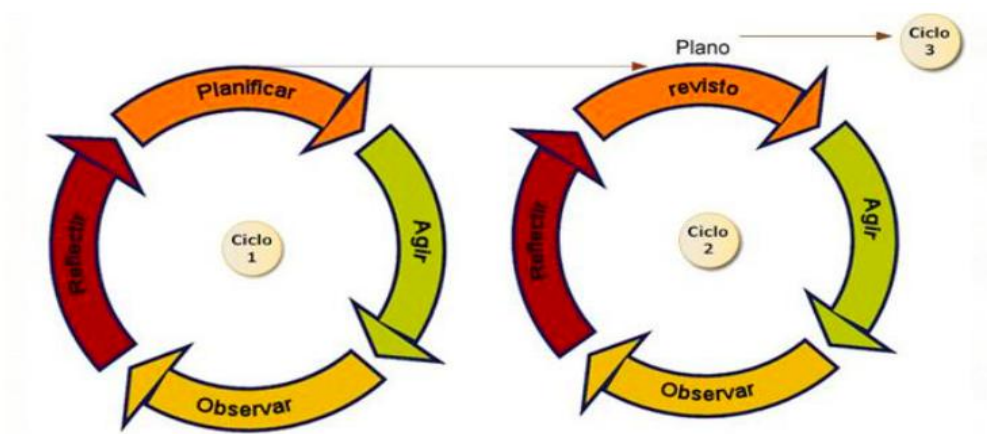


Figura 1 – Ciclos da I-A (Coutinho et al., 2009, p. 366)

Depois de percebida a metodologia de investigação, neste caso a I-A, torna-se importante caracterizar o projeto desenvolvido. Atentemos, então, no subcapítulo seguinte.

### 3.3. Caracterização do Projeto de Intervenção

#### 3.3.1. Caracterização do Contexto Educativo

O projeto de intervenção, posteriormente apresentado, surge em articulação com a Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada B2, sendo o contexto de intervenção uma turma do 2º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré.

A turma é composta por 20 alunos, dez do género feminino e dez do género masculino. Pelo que se pôde saber esta sofreu algumas alterações desde o início do ano letivo, isto é, inicialmente havia 20 alunos inscritos, no entanto, dois deles nunca compareceram às aulas – um porque se ausentou do país e outro por causas desconhecidas -, tendo depois a turma recebido um aluno de nacionalidade romena, que apesar das suas origens não apresenta dificuldades de comunicação/compreensão, pois, segundo a professora cooperante, domina perfeitamente a língua portuguesa, por último, e posteriormente às férias de Carnaval, a turma acolheu outro estudante, vindo de outra escola.

Existem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que têm apoio três vezes por semana no Ensino Especial. Segundo o que é descrito no Plano de Turma (PT) 2013-2014, “o discente A acompanha a restante turma, sendo esforçado e empenhado, tanto em casa como na escola. No que diz respeito ao aluno B tal não acontece. É um bom comunicador sendo todo o seu discurso bem compreendido, porém, tem muitas dificuldades de concentração, sendo necessário ter sempre alguém junto de si para o incentivar a trabalhar” (Pereira, 2014, p.3).

Há, ainda, um aluno C que já foi referenciado no início do ano para poder ser avaliado pela equipa de Ensino Especial, uma vez que apresenta muitas dificuldades, não desenvolve as competências esperadas, e consequentemente não cumpre, como pretendido, as tarefas que lhe são propostas, contudo o aluno está em processo de avaliação. Foi, ainda, referenciado o aluno D, que contrário do anterior, apresenta inúmeras capacidades, no entanto, demonstra-as, sobretudo, a nível oral, não realizando tarefas na sua totalidade quando estas lhe são pedidas.

Quanto à descrição geral dos discentes é possível afirmar que são, no geral, bastante participativos e interessados. Todavia, há alguns focos desestabilizadores – alunos que nem sempre cumprem as regras e acabam por perturbar o resto da turma. Como é dito no PT, “a turma é barulhenta, mas muito participativa e empenhada na realização de tarefas e com gosto em aprender” (Pereira, 2014, p.3).

Sabe-se, também, de acordo com o PT, que os alunos provêm de famílias com pais e/ou Encarregados de Educação possuidores de profissões e habilitações literárias diversas. Vejamos:

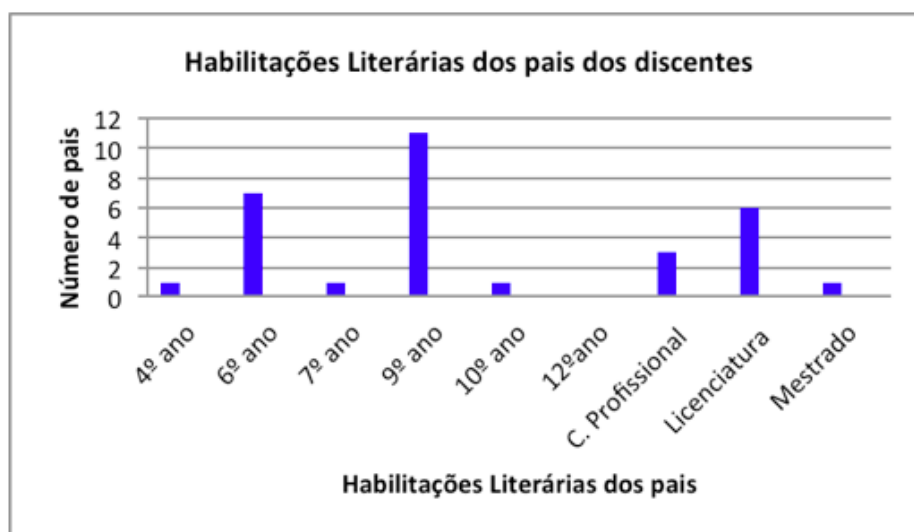


Gráfico 1 – Habilitações Literárias dos pais

De acordo com os dados do gráfico, a maior parte dos pais (11) possui o 9.º ano de escolaridade, sete possuem o 6.º ano, seis são licenciados e três têm um curso profissional. Em menor número, surge apenas um pai com mestrado, um com 10.º ano de escolaridade, outro com o 7.º ano e ainda outro com o 4.º ano de escolaridade.

Por último, em relação ao nível socioeconómico, tudo o que se pode inferir, considerando o gráfico acima e tendo por base as observações realizadas, é que existem alunos que têm acompanhamento por parte de explicadores – frequentam centros de estudos e explicações –, e, por isso, talvez (hipoteticamente) possam incluir-se num nível socioeconómico mais elevado do que aqueles que não têm qualquer tipo de acompanhamento em casa.

### **3.3.2. Descrição do Projeto Educativo**

O projeto de investigação, denominado *Diferenciando e Ortografando*, baseado na temática da Diferenciação Pedagógica (DP) na ortografia, nomeadamente, em erros ortográficos, teve como objetivos principais conhecer as maiores dificuldades que os alunos apresentam na ortografia; reconhecer a existência de uma tipologia de erros ortográficos comum a vários alunos ou grupos de alunos; compreender de que forma a DP pode ser importante para trabalhar a ortografia e os erros ortográficos e permitir o desenvolvimento de competências no que concerne à correção na ortografia.

Tendo em conta os propósitos de investigação supracitados, definiram-se algumas questões orientadoras:

- ✓ *Quais as maiores dificuldades em ortografia num grupo de alunos do 2.º ano do 1.º CEB?*
- ✓ *De que forma a DP pode contribuir para desenvolver competências de escrita dos alunos, nomeadamente, no campo da ortografia?*

Delineados os objetivos e as questões de investigação intrínsecas ao projeto de investigação, retratam-se, na tabela seguinte, as sessões realizadas.

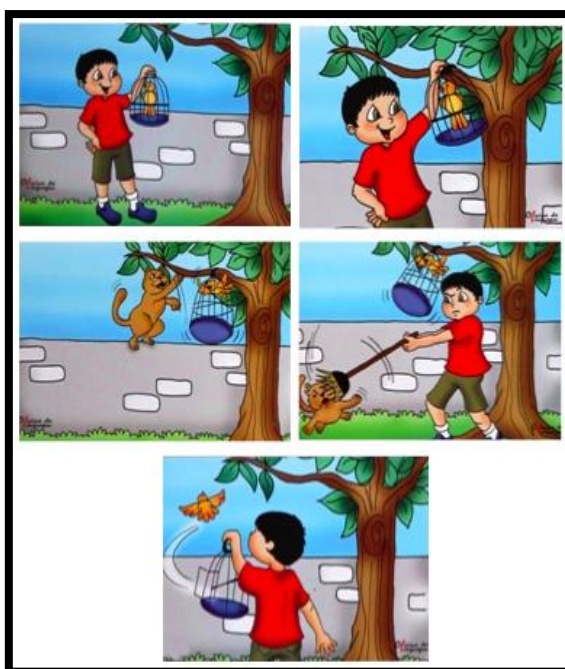
<b>Número</b>	<b>Sessão</b>	<b>Data</b>
<b>I</b>	<i>Sessão de Diagnóstico</i>	14/03/2015
<b>II</b>	<i>Ortografando</i>	10/04/2015
<b>III</b>	<i>Sensibilização à Ortografia</i>	21/04/2015
<b>IV</b>	<i>A Importância da Ortografia</i>	22/04/2015
<b>V</b>	<i>A Importância da Ortografia II</i>	23/05/2015
<b>VI</b>	<i>Diferenciando e Aprendendo</i>	05/05/2015
<b>VII</b>	<i>Ditado Diferenciado</i>	19/05/2015
<b>VIII</b>	<i>Sessão de Verificação</i>	21/05/2015

Tabela 2 – Organização das sessões do Projeto de Intervenção

Posto isto, passar-se-á à descrição mais pormenorizada de cada sessão do projeto de intervenção.

### **Sessão I – Sessão de Diagnóstico**

Nesta sessão foi entregue aos alunos uma sequência de imagens – cf Anexo I e figuras 2 e 3 – e um documento onde estes iriam realizar o texto pedido pela investigadora. Como forma de diagnosticar os conhecimentos dos alunos ao nível da ortografia, pediu-se que escrevessem um texto a partir da sequência de imagens



<b>Aluno C</b>	- g e j.
<b>Aluno D</b>	- c, z e ç.
<b>Aluno E</b>	- acentuação;                      - <u>io</u> e <u>iu</u> ; - <u>s</u> e <u>c</u> ;                                - <u>o</u> e <u>u</u> ; - <u>ss</u> e <u>s</u> ;                                - <u>z</u> e <u>s</u> ; - <u>v</u> e <u>b</u> ;                                - <u>e</u> e <u>i</u> .
<b>Aluno F</b>	- acentuação;                      - <u>io</u> e <u>iu</u> .
<b>Aluno G</b>	- acentuação;                      - <u>n</u> e <u>m</u> ; - <u>o</u> e <u>u</u> ;                                - <u>s</u> e <u>z</u> .
<b>Aluno H</b>	- O aluno não redigiu texto suficiente para se poderem tirar conclusões.
<b>Aluno I</b>	- <u>o</u> e <u>u</u> ;                                - <u>ou</u> e <u>au</u> ; - <u>m</u> e <u>n</u> ;                                - <u>s</u> e <u>z</u> ; - <u>há</u> e <u>à</u> ;                                - <u>ss</u> , <u>s</u> e <u>ç</u> . - <u>v</u> e <u>b</u> ;
<b>Aluno J</b>	- <u>o</u> e <u>u</u> ;                                - <u>há</u> e <u>à</u> .
<b>Aluno K</b>	- acentuação;                      - <u>io</u> e <u>iu</u> ; - <u>v</u> e <u>b</u> ;                                - <u>o</u> e <u>u</u> . - <u>s</u> e <u>ss</u> ;
<b>Aluno L</b>	- acentuação;                      - <u>m</u> e <u>n</u> . - <u>s</u> e <u>c</u> ;
<b>Aluno M</b>	- acentuação;                      - <u>io</u> e <u>iu</u> . - <u>v</u> e <u>b</u> ;
<b>Aluno N</b>	- acentuação;                      - <u>ss</u> e <u>s</u> . - <u>o</u> e <u>u</u> ;
<b>Aluno O</b>	- acentuação;                      - <u>o</u> e <u>u</u> ; - <u>c</u> e <u>ss</u> ;                                - <u>io</u> e <u>iu</u> .
<b>Aluno P</b>	- <u>v</u> e <u>b</u> ;                                - <u>io</u> e <u>iu</u> .
<b>Aluno Q</b>	- acentuação;                      - <u>ss</u> e <u>c</u> .
<b>Aluno R</b>	- acentuação;                      - <u>s</u> e <u>z</u> ;

	- <u>ss</u> e <u>ç</u> ;	- <u>o</u> e <u>ou</u> .
<b>Aluno S</b>	- acentuação;	- <u>s</u> e <u>ss</u> ;
	- <u>s</u> e <u>ç</u> ;	- <u>o</u> e <u>ou</u> ;
	- <u>b</u> e <u>v</u> ;	- <u>m</u> e <u>n</u> .
<b>Aluno T</b>	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	- <u>e</u> e <u>i</u> .

Tabela 3 – Erros evidenciados pelos alunos na Sessão I

Depois de analisados os erros dados pelos alunos, foi possível a construção de uma ficha de trabalho – cf. Anexo II -, cuja figura 4 procura exemplificar, que tentasse abarcar todos os erros explicitados na tabela de correção da produção escrita.

Ao longo da ficha testar-se-ão os conhecimentos dos alunos no que concerne à distinção entre o “ão” e “am”, ao uso correto de “c”, “ç” e “ss”, do “s” e “ss”, ao correto emprego do “m” e do “n”, do “v” e do “b”, do “o” e do “u” e, por último, à diferença entre o “ã” e o “há”, bem como o sua correta utilização.

**1. Completa as palavras com as terminações **am** ou **ão**.**

Amanhã, o Jo\_\_\_ e o irm\_\_\_ v\_\_\_ à festa de aniversário da Maria. Como não sabi\_\_\_ o que lhe oferecer pedir\_\_\_ ajuda à sua mãe para comprar a prenda. Comprar\_\_\_ um c\_\_\_ de peluche para ela brincar e amanhã ir\_\_\_ oferecer-lho.

A Ana e a Maria for\_\_\_ comprar p\_\_\_ para o lanche que v\_\_\_ fazer em sua casa ao fim da tarde. A Rita e a Joana aparecer\_\_\_ de surpresa e esperar\_\_\_ que as amigas fiquem muito felizes.

**2. Completa as palavras com **c**, **ç** ou **ss**.**

a__úcar	la__o	congre__o	la__inho
so__iedade	__evada	solu__ão	confe__ar

Figura 4 – Questão 1 e 2 da ficha de trabalho (anexo II)

Após a correção das respostas e análise da ficha foi perceptível uma grande dificuldade em distinguir grupos de alunos que dessem o mesmo tipo de erros ortográficos,

isto é, não havia dois alunos com dificuldades nos mesmos tipos de exercícios – ou nos mesmos tipos de erros. Um dos objetivos da realização da ficha era agrupar os alunos de acordo com as suas dificuldades – de acordo com o tipo de erros que davam – para poder trabalhar de forma diferenciada com cada grupo. É de salientar que esta pode ser uma estratégia de DP, como se referiu no primeiro capítulo, em que Tomlinson (2008) defende este agrupamento flexível que nos permite trabalhar com os grupos de alunos de acordo com os seus níveis de preparação ou estilo de aprendizagem.

Contudo, a formação desses mesmos grupos não foi possível e, deste modo, concluiu-se que as atividades a realizar deveriam ser completamente diferenciadas, não por grupos de alunos mas, sim, individualmente. Este trabalho individual permite que as estratégias adotadas sejam mais adaptadas ao perfil de cada aluno e ao seu nível e maneira de aprender (Perrenoud, 1999).

Pensou-se ainda na importância de fazer os alunos compreenderem o papel da ortografia, tema da terceira sessão.

### **Sessão III – Sensibilização à Ortografia**

Esta terceira sessão teve como objetivo principal a consciencialização dos alunos em relação aos seus erros ortográficos. Para isso, a investigadora mostrou excertos do texto escrito pelos alunos, com erros, e pediu em grande grupo para que se fizesse a correção dos mesmos. Corrigiram-se em grande grupo vários excertos do texto e alguns exercícios da ficha de trabalho realizada na sessão anterior, de forma a começar a exploração de algumas regras que devem ser usadas na ortografia, aquando da escrita de palavras para evitar os erros ortográficos. As regras abordadas nesta sessão foram, sobretudo, acerca dos erros cometidos pelos alunos, sendo que foram apenas discutidas em grande grupo.

### **Sessão IV – A Importância da Ortografia**



Através desta sessão pretendeu-se chamar os alunos à atenção para a importância que a ortografia e a correção ortográfica possuem. Dando continuidade ao que foi começado na sessão anterior, começou por ser entregue aos alunos um texto – cf. Anexo III – com alguns erros que mudavam, totalmente, o sentido de uma frase, de



um texto ou história. Fez-se uma primeira leitura da história e, através desta, dando conta de que algumas coisas não estavam a fazer sentido, começaram a detectar-se os erros e a fazer-se a sua correção, em grande grupo.

Como forma de consolidação, no que diz respeito à importância da correção ortográfica, exibiu-se uma imagem – figura 5 – em que o erro ortográfico existente alterava o sentido da mensagem transmitida. Depois de analisada a imagem, os próprios alunos deram exemplos do mesmo tipo de erro para serem discutidos em grande grupo.

Ainda nesta sessão, foi entregue aos alunos uma ficha informativa – cf. Anexo IV -, onde foi pedido aos alunos que fizessem a leitura de cada uma das regras de ortografia nela explanadas, seguidas dos exemplos, analisando-se, depois, em grande grupo.

Por último, foram entregues aos alunos vários exercícios, – cf. Anexo V - sobre as regras de ortografia que haviam sido discutidas anteriormente. Estes exercícios estavam todos recortados e colocados em caixas devidamente identificadas e eram entregues aos alunos um a um, passando os alunos para o próximo apenas quando terminassem o que estavam a resolver. Cada caixa representava um determinado tipo de erro e os discentes só podiam passar para a caixa seguinte quando a anterior estivesse completamente resolvida.

Para a realização destas atividades combinaram-se duas das estratégias de Diferenciação Pedagógica descritas no primeiro capítulo: centros de aprendizagem e tarefas por etapas. Falamos em centros de aprendizagem pois foram criadas as “caixinhas” que serviam aqui como estações, que permitiam aos alunos progredir de uma para outra e fomentar o desenvolvimento contínuo. Por outro lado, associamos as atividades desenvolvidas a tarefas por etapas, pois estas permitem que os alunos trabalhem de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

## **Sessão V – A Importância da Ortografia II**

Esta sessão surgiu no seguimento da sessão anterior, sendo analisadas e discutidas as restantes regras de ortografia – cf. Anexo VI. De seguida, deu-se continuidade à resolução dos exercícios iniciada na aula anterior – cf. Anexo VII.

Ao longo desta sessão, assim como no final da sessão anterior, o trabalho realizado foi sempre diferenciado, isto é, cada aluno trabalhava ao seu ritmo e ia avançando de acordo com as aprendizagens que demonstrava adquirir, com o apoio da colega de díade e da professora cooperante.

### **Sessão VI – Diferenciando e Aprendendo**

Uma vez que nas duas sessões anteriores os resultados não estavam a ser os esperados, isto é, os alunos estavam a evidenciar muitas dificuldades em realizar os exercícios, havendo alguns deles que não tinham sequer terminado os que se referiam à primeira ficha informativa, houve necessidade de realizar uma outra sessão para dedicar apenas à resolução dos exercícios diferenciados – cf. Figura 7. O objetivo da realização dos exercícios deste modo prendeu-se com o facto de ser possível dar aos alunos o tempo que cada um necessita para a realização de cada exercício, que varia de aluno para aluno, permitindo fazer um trabalho diferenciado, que é um dos grandes objetivos deste projeto.



Figura 6 – Exercícios individuais

### **Sessão VII – Ditado Diferenciado**

Antes de passar à descrição da sessão importa esclarecer em relação ao conceito de Ditado Diferenciado. Este, sendo um ditado, passa pela leitura feita pelo professor de um texto em voz alta, no entanto, por ser diferenciado, cada aluno, que é o caso, ou grupo de alunos tem em sua posse o texto que vai ser lido mas com lacunas diferenciadas, ou seja, palavras em falta que devem preencher. Essas lacunas no texto variam consoante as dificuldades dos alunos.

Para a sua realização, utilizou-se a adaptação do texto “Os Enlatados também têm maus bocados” – cf. Anexo VIII. Como já foi referido aquando da descrição da segunda sessão, não foi possível definir grupos de alunos com os mesmos erros ortográficos, portanto, o ditado diferenciado foi individualizado para cada aluno – cf. Anexo IX, de acordo com os erros que estes davam e com as dificuldades que demonstravam.

Os textos estavam identificados com o nome de cada aluno e a professora fazia a leitura em voz alta, com entoação e de forma relativamente pausada, de maneira a dar tempo para que todos os alunos preenchessem as lacunas dos seus textos. O cuidado com esta leitura era muito importante, pois as lacunas variavam de texto para texto e se, por exemplo, numa frase um aluno tivesse apenas uma lacuna, outros havia em que na mesma frase tinham duas ou mais.

### **Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, perdeu o seu batom. Mal se apercebeu disso, decidiu procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando numa borracha, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao observar a sua angústia, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, ouviram uma voz:

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim trataram do assunto!

Há muito tempo que não tinham uma aventura em grupo tão alegre, por isso, decidiram que todos os fins-de-semana se juntarão para se divertirem.

Figura 7 – Texto a partir do qual foram feitos os ditados individualizados (anexo VIII)

Nome: Aluno D

Data: \_\_\_\_\_

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Figura 8 – Ditado individualizado do Aluno D (anexo IX)

Nome: Aluno G

Data: \_\_\_\_\_

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

Figura 9 - Ditado individualizado do Aluno G (anexo IX)

**Sessão VIII – Sessão de Verificação**

Esta última sessão teve como objetivo principal poder fazer uma comparação entre aquilo que os alunos sabiam inicialmente e aquilo que eles aprenderam com as sessões e desta forma perceber se houve ou não evolução nas aprendizagens dos discentes. Para isso, entregou-se a mesma ficha de trabalho que havia sido entregue na sessão de diagnóstico – cf. Anexo II - e pediu-se aos alunos que construíssem uma história a partir da mesma sequência de imagens que havia sido entregue na primeira sessão.

### **3.4. Instrumentos de Recolha de Dados**

Os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da implementação do projeto foram, sobretudo, fichas de trabalho e notas de campo, sendo que foram feitos, também, alguns registos fotográficos, nomeadamente dos trabalhos realizados pelos alunos.

No que diz respeito às fichas de trabalho, estas permitem uma eficaz análise do conhecimento dos alunos e da mobilização que estes fazem dele. As notas de campo, que se referem aos registos, realizados ao longo das sessões, pela investigadora e pelas orientadoras ou pela colega de diáde, ou no final de cada uma delas, permitiam ter uma noção alargada do que era feito, uma vez que eram um relato daquilo que era visto e ouvido durante as mesmas. Importa referir que alguns autores defendem que notas de campo são todos os dados recolhidos ao longo de um estudo, quando se trata de uma observação participante (Bogdan e Biklen, 1990).

A observação participante foi uma das técnicas mais utilizadas, pois a investigadora esteve sempre integrada no processo, havendo uma análise intensiva e globalizante do mesmo (Cohen e Manion, 1990). Por vezes, sobretudo como forma de perceber se os alunos adquiriam os conhecimentos pretendidos, usou-se a técnica da inquirição. Esta permite ao investigador descrever, comparar e relacionar as respostas obtidas (Bell, 1993).

Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido e explanado neste capítulo, impõe-se a análise de todos os dados recolhidos.

## **Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Dados**



## **4.1. Introdução**

Como se pôde constatar através do capítulo anterior, ao longo das sessões do projeto de intervenção houve recolha de dados através de diversas formas – redação de textos escritos, realização de fichas de trabalho e, por último, notas de campo.

Tendo isto em conta, torna-se necessário fazer a análise de todos os dados recolhidos. Segundo Gil (1999) “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação” (p. 168). De forma subjacente surge, também, a interpretação dos dados, que assume grande importância pois esta “tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (ibidem).

Assim, este quarto capítulo servirá para analisar e interpretar os dados recolhidos ao longo das sessões, com o objetivo de conseguir, no final, dar respostas às questões inicialmente colocadas.

## **4.2. Análise e Discussão dos Resultados**

### **4.2.1. Exercícios de Diagnóstico**

Apesar de haver conhecimento da problemática dos erros na ortografia da turma, quer por parte dos colegas que realizaram estágio na mesma turma no semestre anterior, quer pela professora titular, surgiu a necessidade de se fazer um diagnóstico a fim de se perceber quais os erros mais dados, quer pela turma em geral, quer por cada aluno em particular, pois para trabalhar de forma diferenciada impunha-se ter conhecimento das necessidades de cada um.

Deste modo, na primeira sessão do projeto foi pedido aos alunos que redigissem um texto a partir de uma sequência de imagens, como já descrevemos no ponto 3.3. O facto de lhes darmos uma sequência de imagens teve como objetivo limitar um pouco aquilo que os alunos pudessem escrever e, de certo modo, fazer com que estes usassem o mesmo tipo de vocabulário. Ao corrigir e analisar os textos produzidos pelos alunos foi possível perceber as maiores dificuldades de cada um – como retrata, de novo a tabela 4 – e da turma em geral.

Aluno	Erros evidenciados	
Aluno A	- acentuação;	- <u>há</u> e <u>à</u> .
Aluno B	- <u>g</u> e <u>j</u> ;	- <u>v</u> e <u>b</u> ;
	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	- <u>m</u> e <u>n</u> .
Aluno C	- <u>g</u> e <u>j</u> .	
Aluno D	- <u>c</u> , <u>z</u> e <u>ç</u> .	
Aluno E	- acentuação;	- <u>io</u> e <u>iu</u> ;
	- <u>s</u> e <u>c</u> ;	- <u>o</u> e <u>u</u> ;
	- <u>ss</u> e <u>s</u> ;	- <u>z</u> e <u>s</u> ;
	- <u>v</u> e <u>b</u> ;	- <u>e</u> e <u>i</u> .
Aluno F	- acentuação;	- <u>io</u> e <u>iu</u> .
Aluno G	- acentuação;	- <u>n</u> e <u>m</u> ;
	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	- <u>s</u> e <u>z</u> .
Aluno H	- O aluno não redigiu texto suficiente para se poderem tirar conclusões.	
Aluno I	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	- <u>ou</u> e <u>au</u> ;
	- <u>m</u> e <u>n</u> ;	- <u>s</u> e <u>z</u> ;
	- <u>há</u> e <u>à</u> ;	- <u>ss</u> , <u>s</u> e <u>ç</u> .
	- <u>v</u> e <u>b</u> ;	
Aluno J	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	- <u>há</u> e <u>à</u> .
Aluno K	- acentuação;	- <u>io</u> e <u>iu</u> ;
	- <u>v</u> e <u>b</u> ;	- <u>o</u> e <u>u</u> .
	- <u>s</u> e <u>ss</u> ;	
Aluno L	- acentuação;	- <u>m</u> e <u>n</u> .
	- <u>s</u> e <u>c</u> ;	
Aluno M	- acentuação;	- <u>io</u> e <u>iu</u> .
	- <u>v</u> e <u>b</u> ;	
Aluno N	- acentuação;	- <u>ss</u> e <u>s</u> .
	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	
Aluno O	- acentuação;	- <u>o</u> e <u>u</u> ;
	- <u>c</u> e <u>ss</u> ;	- <u>io</u> e <u>iu</u> .

<b>Aluno P</b>	- <u>y</u> e <u>b</u> ;	- <u>io</u> e <u>iu</u> .
<b>Aluno Q</b>	- acentuação;	- <u>ss</u> e <u>c</u> .
<b>Aluno R</b>	- acentuação;	- <u>s</u> e <u>z</u> ;
	- <u>ss</u> e <u>ç</u> ;	- <u>o</u> e <u>ou</u> .
<b>Aluno S</b>	- acentuação;	- <u>s</u> e <u>ss</u> ;
	- <u>s</u> e <u>ç</u> ;	- <u>o</u> e <u>ou</u> ;
	- <u>b</u> e <u>v</u> ;	- <u>m</u> e <u>n</u> .
<b>Aluno T</b>	- <u>o</u> e <u>u</u> ;	- <u>e</u> e <u>i</u> .

Tabela 4 – Erros evidenciados pelos alunos na Sessão I

Tendo por base as produções escritas dos alunos, foi criada uma ficha de trabalho, também de diagnóstico, que consistia no preenchimento de espaços em palavras ou em frases e que visava contemplar todos os erros evidenciados pelos alunos nas produções escritas, descritos na tabela anterior.

O objetivo principal desta ficha era conseguir agrupar os alunos de acordo com o tipo de erros que davam, de forma a poder dar seguimento a um trabalho usando os moldes da Diferenciação Pedagógica. Contudo, após a sua correção, retratada na tabela seguinte, não foi possível criar esses grupos de alunos, como já foi referido na descrição da segunda sessão do projeto no ponto 3.3.

	<b>Questão 1</b> (am e ão)	<b>Questão 2</b> (c, ç e ss)	<b>Questão 3</b> (s e ss)	<b>Questão 4</b> (m e n)	<b>Questão 5</b> (v e b)	<b>Questão 6</b> (o e u)	<b>Questão 7</b> (há e à)
<b>Aluno A</b>	7	4	3	0	0	2	2
<b>Aluno B</b>	5	0	3	0	0	5	0
<b>Aluno C</b>	5	2	0	0	0	2	3
<b>Aluno D</b>	5	3	0	0	0	5	5
<b>Aluno E</b>	7	3	0	0	1	3	2
<b>Aluno F</b>	6	2	0	0	0	2	2
<b>Aluno G</b>	6	4	4	2	2	8	5
<b>Aluno H</b>	7	5	0	1	0	2	0
<b>Aluno I</b>	7	1	0	0	0	4	0
<b>Aluno J</b>	6	2	5	2	0	0	1
<b>Aluno K</b>	6	3	1	3	3	4	1
<b>Aluno L</b>	3	2	2	4	0	2	2
<b>Aluno M</b>	5	4	4	0	0	0	5
<b>Aluno N</b>	4	3	4	1	2	3	2
<b>Aluno O</b>	5	4	4	1	0	2	2
<b>Aluno P</b>	5	3	4	1	1	4	0

<b>Aluno Q</b>	7	4	4	0	0	3	3
<b>Aluno R</b>	4	1	0	0	0	4	3
<b>Aluno S</b>	5	2	3	0	0	1	3
<b>Aluno T</b>	4	5	3	2	4	4	4
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>57</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>60</b>	<b>45</b>

Tabela 5 – Tabela de correção da ficha de diagnóstico

#### 4.2.2. Trabalho diferenciado

Como supracitado e evidenciado na tabela, através da correção da ficha de trabalho não foi possível criar grupos de alunos, optando-se, então, por trabalhar de forma individualizada.

Desta forma, depois das sessões de sensibilização, deu-se início ao trabalho diferenciado. Criou-se uma ficha de trabalho que abordasse todos os exercícios contemplados na ficha de diagnóstico, sendo que os exercícios, inseridos em fichas, foram recortados um a um e colocados em caixas que os identificassem, conforme está sugerido na figura 6, aquando da descrição da sessão VI.

O principal objetivo desta tarefa, que se prolongou ao longo de algumas sessões, era que cada aluno trabalhasse ao seu ritmo, dando-lhe tempo e espaço para superar as suas dificuldades.

Assim, cada aluno recebia um exercício de uma caixa, começando todos pelo mesmo, e só podia passar para a caixa seguinte quando acertasse um exercício completo da caixa em que estava a trabalhar. Eram as docentes (estagiárias e professora titular) que entregavam os exercícios aos alunos e, quando terminavam, eram estas que faziam a sua correção e lhes entregavam um novo exercício – que podia ser da mesma caixa ou da seguinte, caso o exercício estivesse totalmente correto. Importa salientar que, aquando da correção dos exercícios e caso os alunos tivessem alguns erros, as docentes e/ou os alunos iam relembrando as regras de ortografia discutidas nas sessões de sensibilização para a correção ortográfica, que se haviam realizado anteriormente.

Salienta-se, aqui, a impossibilidade de recolher dados aluno a aluno, pois havia uma grande intensidade de trabalho e era imprescindível acompanhar em sala todos os alunos. No entanto, esta problemática será explicitada mais à frente, nas limitações do projeto.

Esta tarefa evidenciou ainda mais algumas das dificuldades dos alunos, confirmando, em alguns casos, aquilo que os exercícios de diagnóstico haviam demonstrado. Contudo, com a grande maioria dos alunos, assim que se relembravam as regras que se tinham estudado em sessões anteriores, os resultados começavam, de imediato, a ser diferentes, o que evidenciou alguma mudança.

Outro propósito deste exercício era que todos os alunos pudessem fazer exercícios de todas as caixas, porém isso não foi possível. Da mesma forma que foi possível observar mudança em alguns alunos, outros houve em que o mesmo não aconteceu, havendo discentes que não conseguiram realizar pelo menos um exercício de cada caixa. Esta situação pode ser justificada com o facto de alguns alunos demonstrarem muitas dúvidas em determinados exercícios, acabando por faltar o tempo para continuar com a atividade de forma a que todos os alunos acertassem todos os exercícios.

Os ditados diferenciados – cf. Anexo variavam, então, de aluno para aluno de acordo com as dificuldades que estes apresentavam, isto é, as palavras em falta no ditado do aluno A eram diferentes das que faltavam no texto do aluno B, como retratam as imagens seguintes.

Centro Escolar Santa Maria Manuela <span style="float: right; font-size: 1.2em; font-weight: bold;">AEGN</span>
Nome: _____ Data: _____

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se apercebeu disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só \_\_\_\_\_ no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

Há muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em \_\_\_\_\_ tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Figura 10 – Ditado Individualizado do aluno A (anexo IX)

Centro Escolar Santa Maria Manuela <span style="float: right; font-size: 1.2em; font-weight: bold;">AEGN</span>
Nome: _____ Data: _____

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Figura 11 – Ditado Individualizado do aluno B (anexo IX)

Como forma de se perceber melhor o desempenho dos alunos construiu-se uma tabela de correção que evidencia o número de espaços que cada um teria que preencher, o número de respostas erradas e o número de respostas certas. Estes dois últimos parâmetros foram transformados em percentagem (arredondada) para uma visualização mais eficaz. Atentemos, então, na tabela seguinte.

<b>Aluno</b>	<b>Número de espaços</b>	<b>Número de respostas erradas</b>	<b>Número de respostas erradas em %</b>	<b>Número de repostas corretas</b>	<b>Número de respostas corretas em %</b>
<b>Aluno A</b>	25	3	12%	22	88%
<b>Aluno B</b>	18	4	22%	14	78%
<b>Aluno C</b>	21	2	10%	19	90%
<b>Aluno D</b>	22	4	18%	18	82%
<b>Aluno E</b>	27	12	44%	15	56%
<b>Aluno F</b>	22	2	9%	20	91%
<b>Aluno G</b>	42	41	98%	1	2%
<b>Aluno H</b>	31	17	55%	14	45%
<b>Aluno I</b>	19	4	21%	15	79%
<b>Aluno J</b>	24	5	21%	19	79%
<b>Aluno K</b>	42	20	48%	22	52%
<b>Aluno L</b>	38	16	42%	22	58%
<b>Aluno M</b>	14	7	50%	7	50%
<b>Aluno N</b>	42	16	38%	26	62%
<b>Aluno O</b>	36	9	25%	27	75%
<b>Aluno P</b>	38	13	34%	25	66%
<b>Aluno Q</b>	22	12	56%	10	44%
<b>Aluno R</b>	22	7	32%	15	68%
<b>Aluno S</b>	22	5	23%	17	77%
<b>Aluno T</b>	42	42	100%	0	0%

Tabela 6 – Tabela de correção dos ditados individualizados

Genericamente, os resultados do ditado individualizado foram positivos, pois quase todos os alunos evidenciaram ter ultrapassado pelo menos uma das suas dificuldades. É de ressaltar a prestação do aluno F, que teve menor percentagem de respostas erradas, (9%), a do aluno C, que errou 10% das respostas e a do aluno A, com 12% de respostas erradas. Verificaram-se melhorias na grande maioria dos alunos, sendo que alguns deles erraram no preenchimento apenas de dois ou três espaços em todo o exercício, como se pôde ver na tabela acima e como retratado na imagem seguinte.



Centro Escolar Santa Maria Manuela AEGN

Nome: \_\_\_\_\_

Data: 19-5-2015

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, perdeu o seu batom. Mal se aproveitou disso, decidiu procurá-lo.

Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou se apareceu.

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando numa borracha, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao observar a sua angústia, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou os seus amigos e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, ouviram uma voz:

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim trataram do assunto!

Há muito tempo que não tinham uma aventura em grupo tão alegre, por isso, decidiram deixaram que todos os fins-de-semana se juntassem para se divertirem.

Figura 12 – Ditado Individualizado do Aluno C (anexo IX)

Por outro lado, houve alguns alunos que não superaram algumas expetativas que a investigadora tinha, como é o caso dos alunos L e M, que ao longo das sessões anteriores mostraram compreensão e, até, alguns avanços nas aprendizagens, e nesta atividade não demonstraram o mesmo. Apesar de não apresentarem uma maior percentagem de respostas erradas em relação às corretas, esperava-se um desempenho melhor. Já nos casos dos alunos E, G, H, K e T, que desde o início evidenciaram bastantes dificuldades, demonstraram poucas melhorias. Mesmo tendo os alunos E e K percentagens de respostas corretas superiores à das erradas, a diferença é bastante curta. Já todos os outros apresentaram uma percentagem superior a 50% no que concerne a respostas erradas, dando um número de erros demasiado elevado ou escrevendo palavras sem nexo no exercício, como se pode verificar nas imagens seguintes.

Centro Escolar Santa Maria Manuela AEGN

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: 19/05/2015

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha elabou, ao elaborar no Sr. do tom o seu batom. Mal se procurou disso, procurou procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:  
- Não viu por aí um batom azul?  
O Sr. Arroz, pegando sal se, respondeu:  
- Aqui está!  
A Dona Sardinha elabou, que não achou piada, exclamou:  
- Arroz malandrinho! Já não estava espera espera de o encontrar e olhe que já não batom batons destes venda venda.  
De repente, se o Sr. Sal que, ao se a sua se para um piquenique. Ela, que só pensava no seu se e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou os seus amigos e todos a se a se o seu se.  
Meia hora depois, se uma voz:  
- se não são se de lábios pintados. Aqui tem o seu se e se um se, pois quero desculpar-me pelo que fiz.  
E se do se!  
se muito se que não se uma se em grupo tão alegre, por isso, se que todos os fins-de-semana se se para se se.

Figura 13 – Ditado Individualizado do aluno T (anexo IX)

Centro Escolar Santa Maria Manuela AEGN

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: 19/05/2015

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha elabou, ao elaborar no Sr. do tom o seu batom. Mal se procurou disso, procurou procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:  
- Não viu por aí um batom azul?  
O Sr. Arroz, pegando sal se, respondeu:  
- Aqui está!  
A Dona Sardinha elabou, que não achou piada, exclamou:  
- Arroz malandrinho! Já não estava espera espera de o encontrar e olhe que já não batom batons destes venda venda.  
De repente, se o Sr. Sal que, ao se a sua se para um piquenique. Ela, que só pensava no seu se e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou os seus amigos e todos a se a se o seu se.  
Meia hora depois, se uma voz:  
- se não são se de lábios pintados. Aqui tem o seu se e se um se, pois quero desculpar-me pelo que fiz.  
E se do se!  
se muito se que não se uma se em grupo tão alegre, por isso, se que todos os fins-de-semana se se para se se.

Figura 14 - Ditado Individualizado do aluno G (anexo IX)

### 4.2.3. Notas de campo

As notas de campo foram, sem dúvida, um instrumento importante para a avaliação das aprendizagens dos alunos. Retiradas, principalmente, nas sessões de sensibilização permitiram tirar elações acerca da compreensão dos alunos relativamente ao que se estava a “discutir”.

Por exemplo, nas sessões IV e V, em que se discutia a importância da ortografia e se viam algumas regras, os alunos disseram várias coisas que nos sugeriram que eles reconheciam essa importância. Vejamos:

Professora, depois de exibida a imagem: - *Por que razão devemos escrever sem dar erros?*

Aluno: - *Porque às vezes, se escrevermos mal, podemos dizer coisas que não queremos.*

Professora, para confirmar se ainda sabiam o que havia sido discutido na sessão anterior: - *Há regras para a escrita de todas as palavras?*

Aluno: - *Não.*

Professora: - *Então como fazemos para saber escrever bem?*

Aluno: - *Temos que ler muito para não dar erros quando escrevemos.*

A análise deste pequeno trecho leva-nos a concluir que os alunos têm consciência da importância da ortografia e que começam a entender algumas das estratégias que podem ser usadas para evitar os erros ortográficos.

As notas tiradas ao longo destas sessões permitiram, também, concluir que os alunos que se mostravam mais aplicados e, até, implicados, participando mais e melhor, foram aqueles que no final das sessões demonstraram melhores resultados. Confirma-se, pois, uma relação entre a implicação dos alunos nas atividades e o seu grau de sucesso nas tarefas.

### 4.2.4. Exercícios de verificação

Depois dos exercícios supracitados, realizados ao longo das sessões, tornou-se importante fazer uma sessão de verificação, isto é, uma sessão onde se repetissem os

exercícios realizados como diagnóstico de forma a poder fazer-se uma comparação e comprovarem-se as aprendizagens dos alunos.

Assim, e como se pode ver acima no presente relatório, na última sessão do projeto de intervenção foram entregues aos alunos os mesmos exercícios que haviam sido feitos nas duas primeiras sessões – produção escrita a partir de uma sequência de imagens e a realização de uma ficha de trabalho.

As produções escritas, apesar de terem sido feitas a partir da mesma sequência de imagens foram, em alguns casos, bastante diferentes das iniciais. Ainda assim, foi notória a evolução na escrita dos alunos, sendo que, 11 dos 20 alunos não voltou a dar os mesmos erros na sua totalidade, que podemos ver a seguir na tabela 7, que contém informação aluno a aluno.

<b>Aluno</b>	<b>Número de erros na produção textual de diagnóstico</b>	<b>Número de erros na produção textual de verificação</b>
<b>Aluno A</b>	12	4
<b>Aluno B</b>	5	2
<b>Aluno C</b>	1	1
<b>Aluno D</b>	5	1
<b>Aluno E</b>	13	12
<b>Aluno F</b>	2	2
<b>Aluno G</b>	- o aluno não realizou a tarefa	32
<b>Aluno H</b>	- o aluno não realizou a tarefa	- o aluno não realizou a tarefa
<b>Aluno I</b>	13	4
<b>Aluno J</b>	5	3
<b>Aluno K</b>	8	11
<b>Aluno L</b>	7	7
<b>Aluno M</b>	7	5
<b>Aluno N</b>	10	7
<b>Aluno O</b>	2	2
<b>Aluno P</b>	3	5
<b>Aluno Q</b>	8	6
<b>Aluno R</b>	6	4
<b>Aluno S</b>	11	5
<b>Aluno T</b>	- o aluno não escreveu o suficiente	- o aluno não escreveu o suficiente

Tabela 7 – Tabela de correção das produções textuais: diagnóstico e verificação

Claro está, que não se observaram textos completamente corretos, mas foi notável a melhoria em alguns aspetos.

Essas aventuras do Gaspar  
 com um menino chamado Gaspar,  
 o Gaspar encontrou uma grilo com um  
 uma grilo e ~~decidiu~~ <sup>decidiu</sup> pendurar no ramo  
 ali ~~decidiu~~ <sup>for</sup> comprar comer para o pai  
 ita afazera chorar de fome e ~~subiu~~ <sup>subiu</sup> no ramo  
 ai ja tinha cabido de comprar a  
 regressou e quando regressou tinha  
 comer o fiavelo. Por isso, pegou num  
 na cara do gato e ele fugiu. Depois  
 ficou muito triste, o pai do Gaspar ch  
 lar a cara, mesmo assim o Gaspar ficou

56



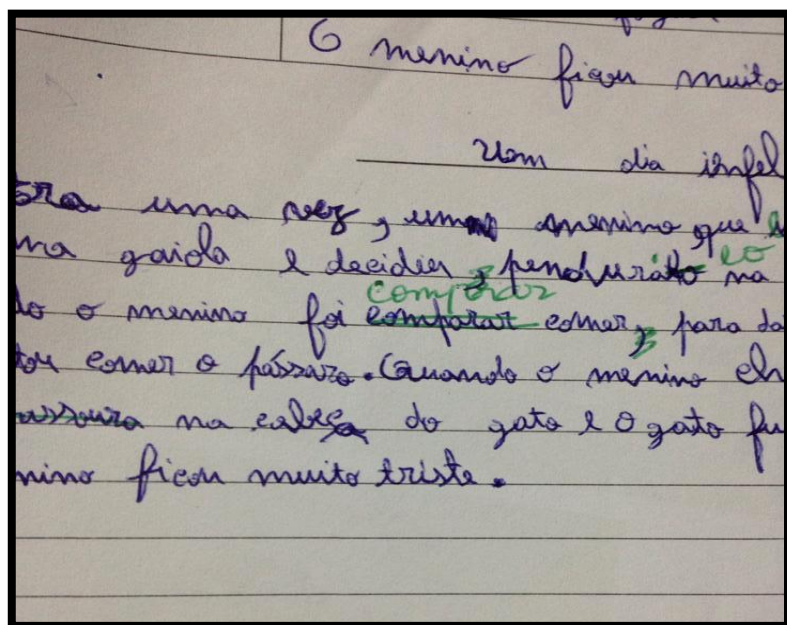


Figura 16 – Texto final do aluno O

Neste exemplo, o aluno demonstrou, inicialmente, dificuldades em distinguir o uso do c e dos ss, sendo que na produção pedida e realizada na última sessão o discente já não evidenciou a mesma dificuldade.

Outro dos exercícios desta última sessão foi, então, a realização da ficha de trabalho, onde os resultados também foram diferentes e retratam-se na tabela seguinte.

	Questão 1 (am e ão)	Questão 2 (c, ç e ss)	Questão 3 (s e ss)	Questão 4 (m e n)	Questão 5 (v e b)	Questão 6 (o e u)	Questão 7 (há e à)
Aluno A	2	1	1	0	1	2	1
Aluno B	4	2	2	0	0	4	1
Aluno C	2	1	2	0	0	3	1
Aluno D	3	2	0	0	0	4	5
Aluno E	3	2	0	0	1	4	3
Aluno F	2	2	0	0	0	2	1
Aluno G	7	4	2	5	6	0	4
Aluno H	2	2	1	0	0	4	2
Aluno I	5	1	1	0	3	2	3
Aluno J	3	2	4	0	0	4	2
Aluno K	4	4	2	2	2	4	2
Aluno L	10	3	2	4	0	4	4
Aluno M	2	3	2	0	0	2	4
Aluno N	3	2	1	0	0	5	2
Aluno O	2	4	4	2	0	2	2
Aluno P	2	0	1	0	0	1	0
Aluno Q	4	3	1	0	0	0	6
Aluno R	4	0	0	0	0	3	6
Aluno S	3	4	2	0	0	3	4
Aluno T	8	5	3	1	0	4	2
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>47</b>	<b>31</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>57</b>	<b>55</b>

Tabela 8 – Correção da ficha de trabalho de verificação

Através desta tabela e fazendo uma comparação com a tabela dos resultados da primeira ficha de trabalho pode concluir-se que houve, de uma forma generalizada, uma melhoria dos resultados, sendo que apenas na última questão houve maior número de erros na ficha de verificação em relação à de diagnóstico. Contudo, pode apontar-se alguns discentes onde essa melhoria não se verificou, sendo que grande parte destes alunos apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem, estando diagnosticados ou sinalizados com NEE, sendo que em tão pouco tempo seria difícil fazer um trabalho tão eficaz com eles.

Por outro lado, surge o aluno L que foi, sem dúvida, uma surpresa, pois foi sempre muito empenhado e mostrou bons resultados ao longo das sessões de trabalhos individualizados, contudo, neste último trabalho não demonstrou o mesmo empenho e talvez por isso os resultados não tenham sido os esperados.

Vejamos, de seguida, os resultados questão a questão, de modo a perceber-se melhor qual a evolução dos alunos e quais as questões onde continuam a demonstrar mais dificuldades.

Na primeira questão é perceptível uma grande evolução por parte da maioria dos alunos. É de destacar a prestação dos alunos G, L e T, que não apresentaram melhoria nesta questão, acabando por dar mais erros no final de todo o processo do que no início do mesmo. É difícil justificar este tipo de resultados, pois em alguns casos, como o do aluno L, mostrou sempre bons resultados ao longo da resolução dos exercícios. No caso do aluno T, com NEE, aborrecia-se rapidamente com as tarefas e acabava por responder um pouco ao acaso, demonstrando resultados menos positivos.

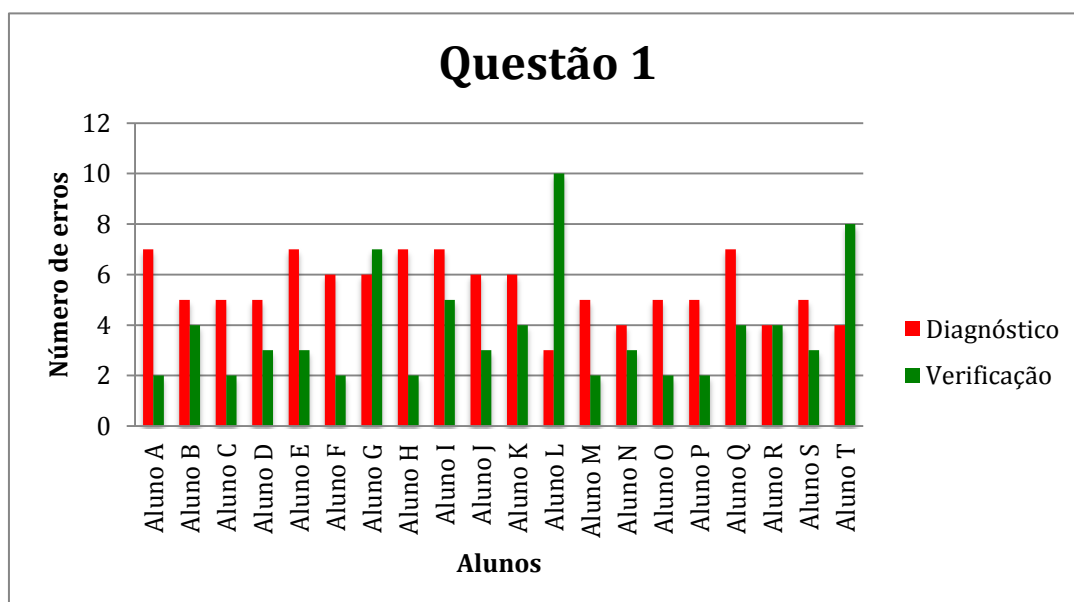


Gráfico 2 – Respostas à questão 1 da ficha: diagnóstico e verificação

Na questão 2, onde se testava o conhecimento dos alunos acerca do uso de c, ç e ss, os resultados continuaram semelhantes. Aqui pode verificar-se que quatro dos vinte alunos erraram mais na ficha de verificação do que na ficha de diagnóstico e que outros três deram exatamente o mesmo número de erros. Estes resultados levam-nos a crer que este é um aspeto que deve continuar a ser muito trabalhado com a turma. Apesar de mais de metade dos alunos ter demonstrado evolução nesta questão, há ainda muito trabalho a ser feito de modo a obter resultados mais positivos, pois esta é uma questão que levanta muitas dúvidas há maioria dos discentes devido ao tipo de erro que trata.

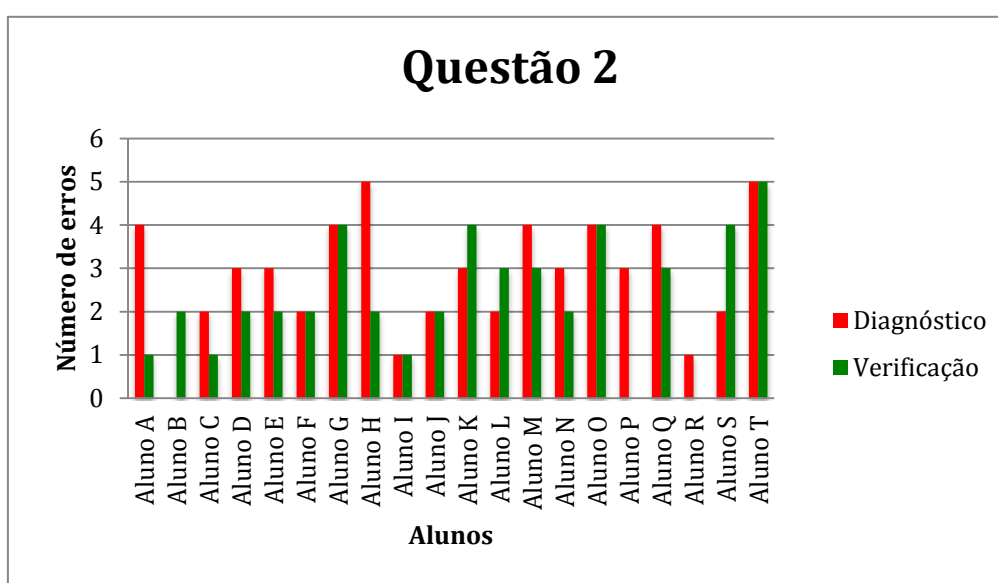


Gráfico 3 – Respostas à questão 2 da ficha: diagnóstico e verificação

Os resultados em relação à terceira questão foram, de certo modo, surpreendentes. Ao longo das sessões de sensibilização, os alunos demonstraram sempre alguma facilidade em detetar este erro (s/ss), devido ao facto da regra usada para o emprego do s e do ss ser de fácil memorização. Contudo, este gráfico mostra-nos que houve três alunos que inicialmente não deram este erro e que na ficha de verificação já o apresentaram, o que acaba por se tornar um pouco contraditório, pois ao invés de mostrarem evolução mostram retrocesso, e dois que mantiveram o mesmo número de erros, demonstrando que não adquiriram qualquer tipo de aprendizagem. No entanto, devemos ter em atenção alguns fatores como o cansaço dos alunos, que muitas vezes fizessem com que estes



respondessem ao acaso, e a falta de atenção, pois são alunos que acabam por dispersar a sua atenção com muita facilidade.

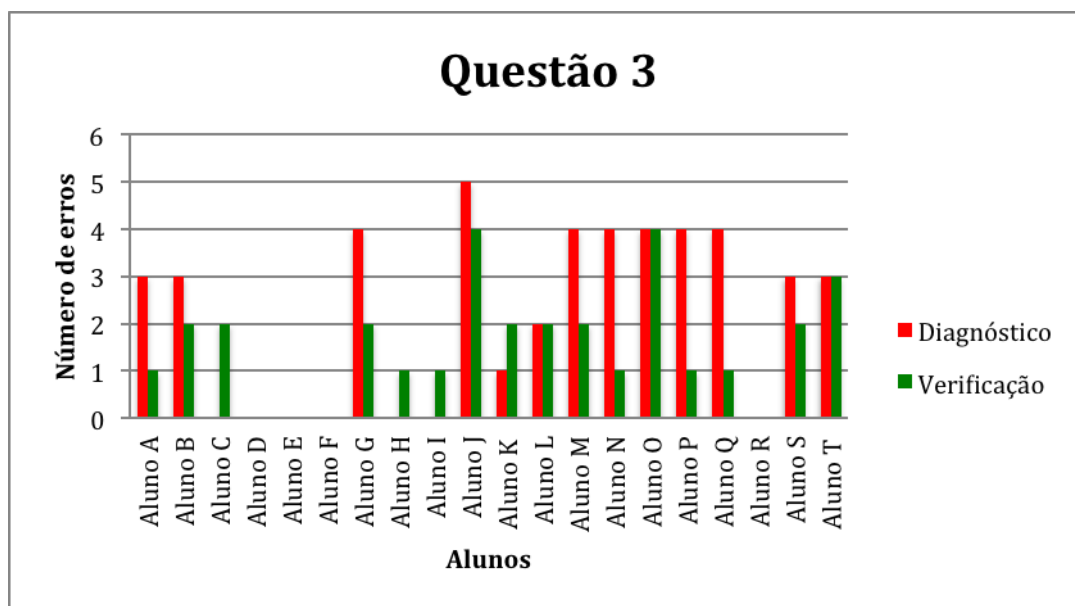


Gráfico 4 – Respostas à questão 3 da ficha: diagnóstico e verificação

A quarta questão foi uma das questões em que se obtiveram os melhores resultados. Houve 11 alunos que não tinham dúvidas na utilização do m e do n e continuaram sem dar erros nesta questão; em quatro casos foi evidenciada evolução, sendo que deram alguns erros na ficha de diagnóstico e na de verificação o mesmo já não aconteceu; um dos alunos manteve, também, a sua prestação, mas neste caso dando o mesmo número de erros; e, por último, destacam-se dois alunos que deram mais erros no final do processo do que no início. O aluno G, como já foi referido anteriormente, apresenta muitas dificuldades e o tempo para trabalhar com ele e obter outros resultados deveria ser mais extenso. Em relação ao aluno L, foi, de certo modo, uma surpresa, pois apesar de não apresentar uma evolução muito grande, não se esperava que evidenciasse um resultado negativo.

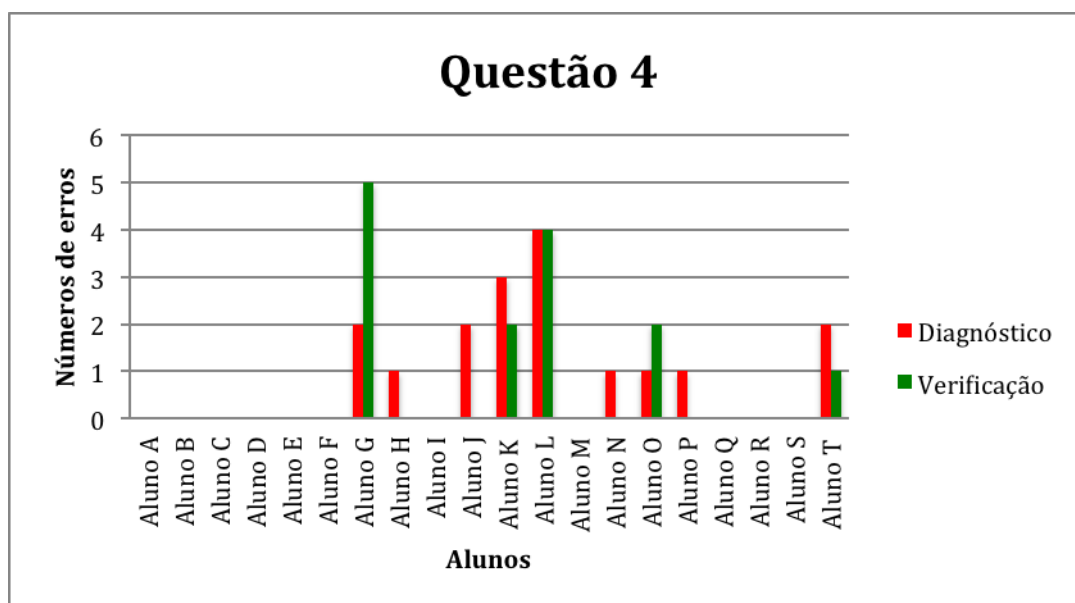


Gráfico 5 – Respostas à questão 4 da ficha: diagnóstico e verificação

A questão número 5, que tratava o uso correto do y e do b, também apresentou resultados bastante positivos. É de salientar que estes erros, para além de terem sido dados na ficha inicial, foram também evidenciados nas produções escritas e o facto de haver uma grande parte dos alunos que já não os demonstra é uma ótimo sinal. Em relação a esta questão devo ressaltar em particular os resultados do aluno I, que apesar de não ter evidenciado dificuldade nesta questão na primeira ficha, tinha-o feito na produção escrita e ao longo dos exercícios. A meu ver, é um aspeto que deve ser bastante trabalhado com o discente, de forma a que este possa ultrapassar esta dificuldade. No que concerne aos alunos G e L sublinho aquilo que foi dito anteriormente.

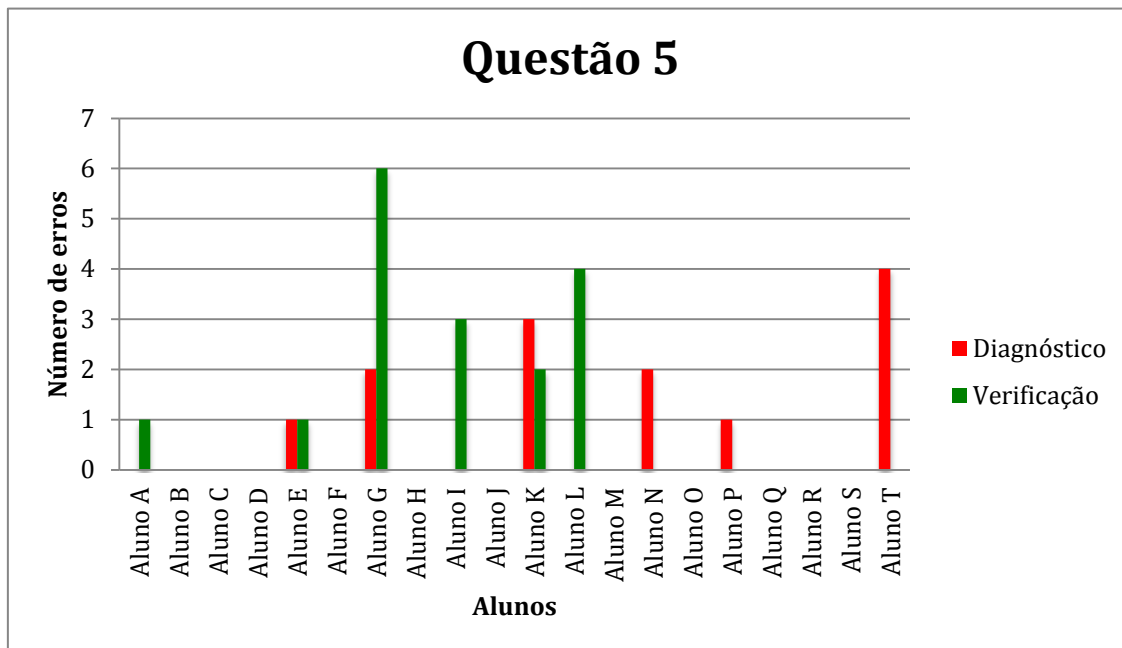


Gráfico 6 – Respostas à questão 5 da ficha: diagnóstico e verificação

Esta sexta questão sobre o emprego do “o” e do “u” foi a que apresentou os piores resultados, pois sete dos 20 alunos deram mais erros na ficha de verificação do que na de diagnóstico, o que pode significar que o trabalhado realizado não foi eficaz com estes alunos. Por outro lado, dois alunos mantiveram os resultados e os restantes 11 mostraram alguma evolução. Apesar de mais de metade da turma ter resultados positivos, esta é uma questão que causa bastantes dúvidas aos discentes, pois não existe uma regra geral de colocação do o ou do u nas palavras e isso deixa-os um pouco “à nora”. Todos eles tinham consciência da importância da leitura para este tipo de casos, no entanto, raros eram os alunos que liam em casa. Se houvesse oportunidade de dar continuidade a este trabalho, esta questão era um dos aspetos que exigia mais e implicação, quer da parte dos alunos quer da parte do professor.

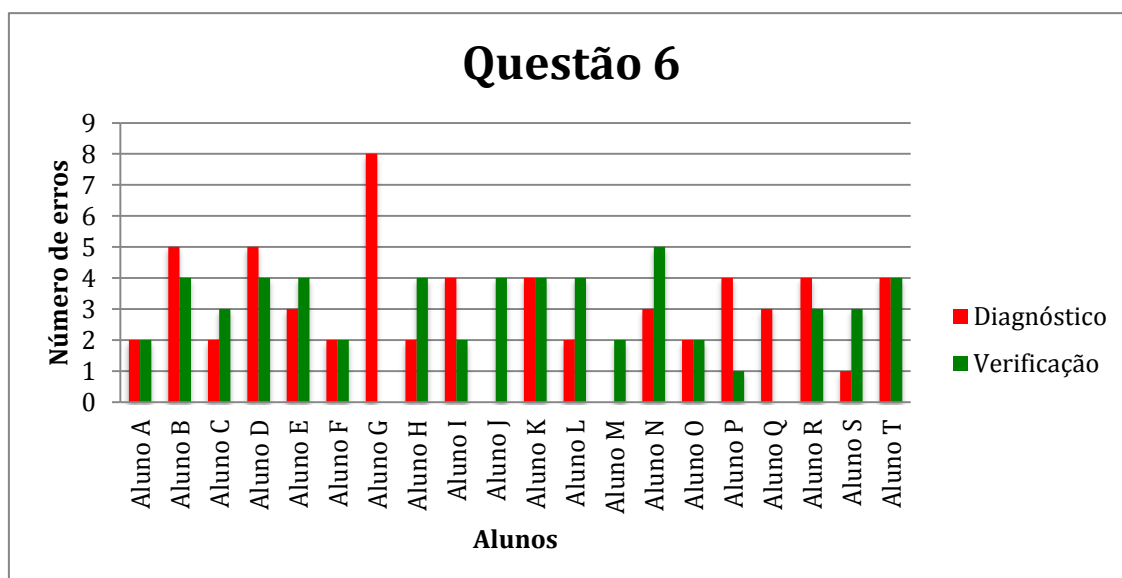


Gráfico 7 – Respostas à questão 6 da ficha: diagnóstico e verificação

A última questão da ficha prendia-se com a aplicação do há ou do à e é perceptível tanto pela análise da tabela de correção como pela observação do gráfico que é uma questão que levanta muitas dúvidas. Nos exercícios realizados ao longo das sessões isto já se notava, pois se pedissemos para preencher espaços alguns dos alunos acertavam tudo, no entanto, quando pedíamos a esses alunos que construíssem frases onde colocassem as palavras estes já não o faziam corretamente. Houve sempre uma tentativa por parte das docentes em explicar as regras ortográficas inerentes a esta questão, chegando a existir alunos que as sabiam dizer caso lhes perguntassem, contudo, quando eram colocados à prova falhavam.

Tendo em conta tudo isto e a falta de tempo para desenvolver um novo ciclo e trabalhar mais este e outros aspetos, os resultados obtidos são, de certo modo, expectáveis. Este é um erro muito comum quer entre os mais novos quer entre os mais velhos e é algo que se devia investir bastante, desde a idade mais tenra.

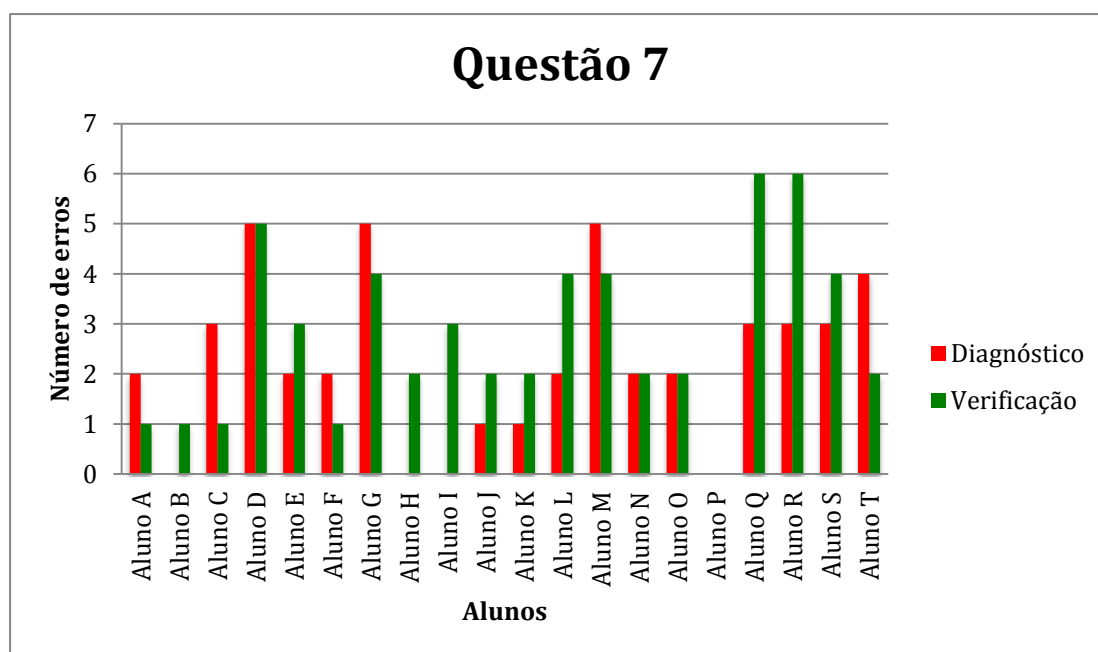


Gráfico 8 – Respostas à questão 7 da ficha: diagnóstico e verificação



## **Capítulo 5 – Considerações Finais**

### **5.1. Síntese conclusiva do estudo**

Apesar de termos conhecimento acerca das dificuldades que a turma apresentava em relação à ortografia, foi bastante importante a realização das atividades de diagnóstico, pois permitiram que nos focássemos e trabalhássemos exatamente naqueles que eram os principais problemas da turma nesta área. Por outro lado, foram um importante instrumento

de comparação na intervenção e investigação a usar no final das sessões, pois após a realização das atividades de verificação foi possível constatar a (in/e)volução dos alunos demonstrada nas fichas de diagnóstico e nas de verificação.

Para além da parte da ortografia, trabalhámos a abordagem da Diferenciação Pedagógica, isto é, houve sempre recurso aos ideais da DP para desenvolver os trabalhos, o que se tornou numa mais-valia. O facto de podermos dar a cada aluno o seu tempo para realizar determinada tarefa fez com que este se implicasse de outra forma nessa mesma realização, ou seja, não houve a pressão da limitação do tempo nem do modo de resolução de cada exercício e, tendo em conta os resultados obtidos já apresentados anteriormente, foi um grande contributo para as aprendizagens dos discentes.

A meu ver, a DP é uma abordagem que permite aos docentes trabalhar com alunos de qualquer faixa etária, tornando o processo de ensino-aprendizagem muito mais eficaz, tal como pudemos ver nos resultados obtidos deste estudo. É de ressaltar que os dados numéricos nos dão a certeza da importância deste tipo de práticas, pois conseguimos atingir com sucesso os objetivos traçados.

Ainda dentro do campo da Diferenciação Pedagógica, destacam-se as estratégias que foram descritas no ponto 1.2.4. deste relatório, que foram uma mais-valia enorme na estruturação e implementação do trabalho. De todas as descritas, trabalhou-se apenas ao abrigo de duas, mas podiam ter sido escolhidas outras, pois todas elas permitem colocar o desenvolvimento mais individualizado do aluno em primeiro lugar.

Penso que começa a surgir cada vez mais a necessidade de nos desapegarmos do modelo algo expositivo em que o professor ensina e o aluno aprende, apostando mais num ensino-aprendizagem muito mais interativo onde todos possam contribuir para a sua aprendizagem e para a dos outros, centrando-se o trabalho nos alunos e nas suas necessidades.

Por outro lado, sendo um dos resultados mais importantes desta investigação, salienta-se a importância da consciencialização dos alunos para as estratégias que podem utilizar para evitar os erros ortográficos que, como foi possível ver nas notas de campo e até através dos resultados finais, foi bem conseguida.



## **5.2. Limitações e pontos fortes da investigação**

Como já foi referido acima, a Diferenciação Pedagógica é, sem dúvida, uma mais valia para trabalhar o desenvolvimento de competências, contudo, ao longo do trabalho encontrámos alguns constrangimentos. Por exemplo, nas atividades realizadas nas sessões IV, V e VI tornou-se impossível recolher dados aluno a aluno, devido à intensidade do trabalho realizado em sala e à necessidade de acompanhar, em sala, toda a turma no que diz respeito à intervenção e docência. É importante referir que, neste caso, mais do que ver aluno a aluno em termos de investigação, houve uma maior necessidade de agir em termos de intervenção em sala, o que acabou por se tornar, se certa forma, numa limitação, se quisermos analisar a (in/e)volução aluno a aluno.

Ao longo da implementação do projeto houve necessidade de articular as sessões do mesmo com as aulas, pois havia conteúdos programáticos que tinham que ser trabalhados, com a preocupação acrescida de ser um 2.º ano de escolaridade sujeito a Testes Interemédios no final do 3.º período letivo. Surgiu uma certa dificuldade em fazer a calendarização das sessões sem descurarmos o trabalho essencial com a turma, contudo, contámos com a preciosa ajuda da professora cooperante, que nos deixou sempre à vontade para gerirmos as nossas aulas e as nossas sessões.

Assim, o maior constrangimento deste projeto foi, sem dúvida, o pouco tempo para o seu desenvolvimento, já que foi impossível a realização de, pelo menos, mais um ciclo de Investigação, o que levaria eventualmente a uma melhoria ainda maior nos resultados obtidos no campo da ortografia, de forma mais específica.

Por outro lado, o maior ponto forte do projeto foi o trabalho diferenciado. Como já foi referido várias vezes, esta metodologia de trabalho permitiu um desenvolvimento maior das capacidades dos alunos, pois foi possível dar-lhes o tempo de que cada um precisava para atingir determinado objetivo. Este facto leva-nos a crer que, apesar das limitações inerentes a todo o desenvolvimento do projeto e tendo em conta os resultados obtidos, o balanço global é bastante positivo, tal como referido pela própria professora cooperante.

A um nível mais pessoal esta investigação foi algo muito gratificante uma vez que tive o privilégio de estudar uma temática que tanto me intriga e interessa, que são os erros ortográficos, e por poder contribuir para que alguém possa ultrapassar este problema.

Como profissional senti-me, de certo modo, orgulhosa por ter feito “propaganda” à DP, que apesar de ser desconhecida para mim até ao início deste trabalho, é algo que

defenderei enquanto docente, pois penso ser uma mais valia para proporcionar o desenvolvimento das capacidades dos alunos. A par disto, julgo também o trabalho diferenciado como mais justo, uma vez que estamos a dar oportunidade a todos os alunos de atingir os objetivos, cada um ao seu ritmo.

### **5.3. Sugestões de trabalhos futuros**

Tendo em conta que o objetivo principal do estudo era compreender de que forma a Diferenciação Pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades no campo da ortografia, mais especificamente na área dos erros ortográficos, apresentam-se algumas sugestões para trabalhos futuros.

- Uma vez que a ortografia é transversal às várias disciplinas pode apostar-se nas estratégias usadas neste estudo (ou noutras) para realizar variadas tarefas, por exemplo, a conceção de enunciados na área da Matemática, dizendo oralmente palavras chave (diferentes de acordo com as dificuldades de cada um), para que estes as escrevam sem errar no enunciado.
- Durante as sessões foi possível notar a relevância que tiveram as sessões de sensibilização. Assim, poderia ser feito um trabalho mais centrado na reflexão dos alunos sobre os seus próprios erros, sendo que os alunos podiam escrever um diário que os acompanhe no processo de aprendizagem da língua e da ortografia.
- Sendo os erros ortográficos um problema que atravessa várias faixas etárias, julgo que seria interessante um estudo nesta área da ortografia mas com alunos mais velhos, podendo ser usadas várias estratégias de DP.

O trabalho apresentado ao longo deste relatório é apenas uma pequena amostra daquilo que pode ser feito no campo da ortografia através de uma abordagem diferenciada. Seria interessante dar-se continuidade a este trabalho, criar novos ciclos de investigação e utilizar outros métodos e estratégias de intervenção de modo a desenvolver as competências de escrita dos alunos.

## Bibliografia

- Bastita, A. et al. (2009) *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1993). *Doing your research Project*. Milton Keynes: Open University Press.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N.S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Carraher, T. N. (1990). *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português*. In: *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação.
- Cardoso, I. (2009). “*A relação com a escrita extra-escolar e escolar: um estudo no Ensino Básico*”. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, J. (1986). *Ortografia e Ortografia Portuguesa*. Lisboa: ICLP.
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva - práticas de diferenciação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática – Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Departamento de Ciências e Educação e do Património.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Cortesão, L. (1998). *Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação*. s/l.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Modelos de Investigação Acção*. Disponível em: [http://faadsaze.com.sapo.pt/5\\_o\\_que%20\\_e\\_ia.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/5_o_que%20_e_ia.htm) (consultado a 03-06-15).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação – ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Moura, I. S. (2012). *Ortografia e Produção Textual em Diferentes Níveis do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Paiva, A. I. S. (2009). *A Consciência Fonológica e as Conceptualizações Precoces sobre a Escrita na Aprendizagem da Ortografia*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pereira, L. A. et al. (2013). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, M. (2014). *Plano de turma – (ICV<sub>2</sub>)*. Gafanha da Nazaré: Centro Escolar Santa Maria Manuela.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pinto, J., Lopes, J., Santos, L. & Brilha, J. (2007). *Diferenciação Pedagógica na Formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Nacional.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. A. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Santos, L. (2008). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Teixeira, E. B. (2003). *A análise de dados na pesquisa científica e desafios em estudos organizacionais*. São Geraldo: Editora Enijuí.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Mágicas.



# ANEXOS

**Anexo I – Sequência de Imagens e suporte para a redação da composição**





<b>Personagens</b>	
<b>Onde?</b>	
<b>Quando?</b>	
<b>Desenvolvimento</b>	
<b>Conclusão</b>	

## Anexo II – Ficha de trabalho sobre ortografia

# Centro Escolar Santa Maria Manuela

Nome: \_\_\_\_\_

Data:\_\_\_\_\_

## Responde às questões!

### 1. Completa as palavras com as terminações **am** ou **ão**.

Amanhã, o Jo\_\_\_\_ e o irm\_\_\_\_ v\_\_\_\_ à festa de aniversário da Maria. Como não sabi\_\_\_\_ o que lhe oferecer pedir\_\_\_\_ ajuda à sua mãe para comprar a prenda. Comprar\_\_\_\_ um c\_\_\_\_ de peluche para ela brincar e amanhã ir\_\_\_\_ oferecer-lho.

A Ana e a Maria for\_\_\_\_ comprar p\_\_\_\_ para o lanche que v\_\_\_\_ fazer em sua casa ao fim da tarde. A Rita e a Joana aparecer\_\_\_\_ de surpresa e esperar\_\_\_\_ que as amigas fiquem muito felizes.

### 2. Completa as palavras com **c**, **ç** ou **ss**.

a__úcar	la__o	congre__o	la__inho
so__iedade	__evada	solu__ão	confe__ar

### 3. Completa as palavras com **s** ou **ss**.

univer__o	pentea__e	ave__o
a__o__iação	men__agem	man__o

### 4. Completa as palavras com **m** ou **n**.

nu__ca	co__boio	co__ta
atu__	ca__tar	sara__po

### 5. Completa as palavras com **v** ou **b**.

a__rir	con__idar	ta__uada
__iagem	pro__lema	en__iar

### 6. Completa as palavras com **o** ou **u**.

d__mingo	perf__me	c__lina
ág__a	s__riso	p__lo

7. Completa as frases escrevendo **à** ou **há**.

- a) Sabias que o Mário está a andar \_\_\_\_ volta da piscina \_\_\_\_ mais de meia hora?
- b) \_\_\_\_ uns dias fui \_\_\_\_ praia com a Joana.
- c) Disseram-me que \_\_\_\_ muitos doces na pastelaria que está \_\_\_\_ beira da escola.

Exercícios retirados e adaptados de Oliveira, F. (2014). *A Língua Portuguesa na resolução de problemas no 2.º CEB*". Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.

### **Anexo III – Texto “Um concerto desconsertado”**

## ***Um* concerto desconsertado**

Era uma vez dois amigos que decidiram fazer uma viagem nas férias de verão.

O João e a Joana compraram os bilhetes para a viagem e, ao chegarem lá, souberam que o Rui, primo do João, ia ter um concerto.

O Rui disse-lhes:

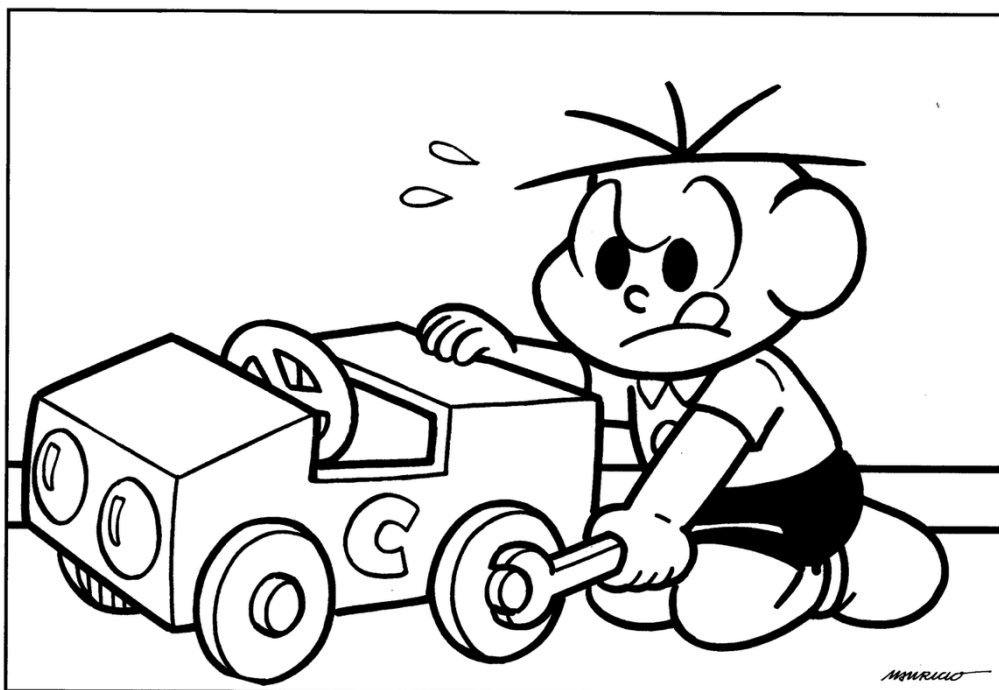
- Se quiserem ir ver o meu concerto têm que chegar cedo pois não há muitos lugares.

O João seguiu o conselho do Rui, mas a Joana atrasou-se e quando chegou já não tinha lugar para se sentar.

- Sede o teu lugar à menina! – disse uma senhora que estava sentada ao lado.

No entanto, o João não estava para aí virado, ele não queria dar o seu acento a ninguém.

Enquanto ouve concerto a Joana teve que ficar de pé.



12

#### Anexo IV – Ficha informativa n.º 1

## Ortografia

- **m ou n?**

Antes do **p** e do **b** coloca-se **sempre m**;

- *O João gosta muito de tocar **tambor**.*

No final das palavras coloca-se **sempre n**.

- *O João não **dispensa** as aulas de música.*
- *O João não dispensa tocar tambor.*

- **s ou ss?**

No meio de duas vogais colocam-se **sempre ss**;

- ***Assim** que acabar a aula vamos brincar no recreio.*

No início das palavras e entre uma consoante e uma vogal coloca-se **sempre s**.

- *Adoro **usar** vestidos no verão.*
- *Assim que puder vou usar o meu vestido novo.*

- **r ou rr?**

No meio de duas vogais colocam-se **sempre rr**.

- *O meu **carro** é muito bonito.*

No início das palavras e entre uma consoante e uma vogal coloca-se **sempre r**.

- *Aquele quadro é muito **caro**.*
- *O carro do João foi muito caro.*

- **s ou z?**

O feminino das palavras terminadas em **–ês** escreve-se com **s** (-esa);

- *Eu adoro a comida **francesa**.*

As palavras terminadas em **–oso** ou em **–osa** escrevem-se com **s**;

- *Gostava muito de ter um amigo **famoso**.*

Os verbos **querer** e **pôr** (e os da sua família) escrevem-se sempre com **s** ao longo da sua conjugação, mesmo quando se lê o som **z**.

- *Chamaram-nos para passear, mas não **quisemos** ir.*
- *Nós quisemos que o João fosse famoso e enviámos a sua música para uma revista francesa.*

- **y ou b?**

As conjugações dos verbos terminados em **–ar** são escritas **sempre** com **y**;

- *O João sonhava com uma carreira no mundo da música.*

**Não existe uma regra** para as restantes palavras;

A formação das palavras com estas letras relaciona-se com a sua fonética.

- *O João tocava músicas **bonitas** com o seu **tambor**.*

## Anexo VI – Exercícios relativos à ficha informativa n.º 1

1. Escreve a sílaba que falta, colocando corretamente m ou n.



\_\_\_\_\_ boio



\_\_\_\_\_ pada



mo \_\_\_\_\_ go

1. Escreve a sílaba que falta, colocando corretamente m ou n.



ca \_\_\_\_\_ bo



\_\_\_\_\_ do

70

se \_\_\_\_\_ ta

2.

Seleciona a frase com o erro e sublinha-o.

	A tampa do frasco da manteiga de amendoim é muito difícil de abrir.
	A Maria adora colocar manteiga de amendoim nas panquecas.
	Dou sempre um amendoim ao meu papagaio.

2. Selecciona a frase com o erro e sublinha-o.

	O campo de futebol que está ao lado de minha casa é enorme.
	Sai do meu campo de visão!
	Já sabemos o que são palavras do mesmo campo lexical.

2. Selecciona a frase com o erro e sublinha-o.

	O computador da sala é preto.
	A minha irmã adora jogar computador.
	Eu uso muito o computador para trabalhar.

3. Completa:

3.1. as palavras e selecciona a única opção onde todas as palavras devem ser escritas com ss.

a) univer\_\_\_\_o, gosta\_\_\_\_e, ma\_\_\_\_agem.

b) man\_\_o, a\_\_do, can\_\_ado.

c) a\_\_ador, a\_\_im, a\_\_ustado.

**3.2. as palavras e assinala a única opção onde todas as palavras devem ser escritas com s.**

a) men\_\_agem, univer\_\_idade, man\_\_o.

b) a\_\_istir, a\_\_ociar, diver\_\_ão.

c) aniver\_\_ário, e\_\_encial, a\_\_obiar.

### 3. Completa:

**3.1. as palavras e seleciona a única opção onde todas as palavras devem ser escritas com ss.**

a) fica\_\_e, a\_\_obio, a\_\_unto.

b) pen\_\_amento, en\_\_ino, a\_\_istência.

c) e\_\_ência, in\_\_istir, pa\_\_os.

**3.2. as palavras e assinala a única opção onde todas as palavras devem ser escritas com s.**

a) a\_\_ociar, a\_\_sinalar, en\_\_inado.

b) pen\_\_ar, en\_\_aio, an\_\_iedade.

c) a\_\_ombrado, en\_\_olarado, profi\_\_ã

### 4. Escreve o nome das imagens.



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



**4. Completa as palavras com r ou com rr.**

- a) O cão da Maria tem muitas rugas, é muito en\_\_\_ugado.
- b) O Rui comeu muitos chocolates e agora dói-lhe a ba\_\_\_iga.
- c) O Mário é muito co\_\_\_ajoso, ele não tem medo de nada.

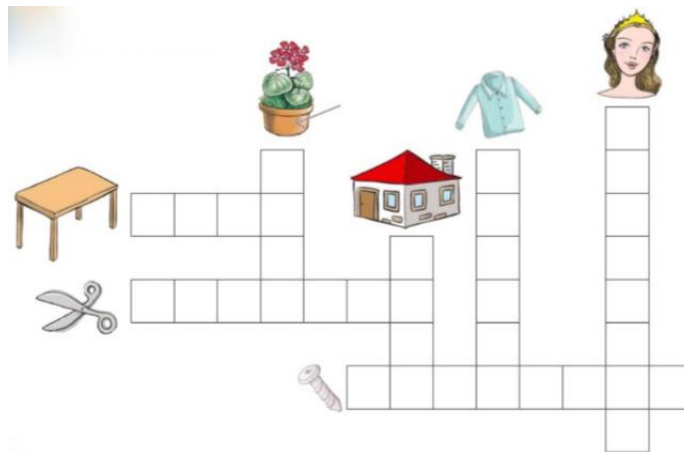
**4. Completa as palavras com r ou com rr.**

- a) Estou a\_\_\_ependido por não ter estudo mais para a prova.
- b) O João trabalhou muito para en\_\_\_iquecer.
- c) Tenho que comprar um ga\_\_\_afão de água lá para casa.

**4. Completa as palavras com r ou com rr.**

- a) A ca\_\_\_inha do Júlio é vermelha.
- b) O Paulo aga\_\_\_ou o Luís para ele não fugir.
- c) Não gosto nada de passar a fe\_\_\_o.

**5. Completa as palavras cruzadas.**



**6. Sublinha as palavras que tenham erros ortográficos.**

cosinhar	vizinha	vasio
armazém	auzentar	casaco

**6. Sublinha as palavras que tenham erros ortográficos.**

camiza	zebra	tesoureiro
--------	-------	------------

asul	resina	vizão
------	--------	-------

**6. Sublinha as palavras que tenham erros ortográficos.**

televisão	sorrizo	física
faser	blusa	camizola

**7. Coloca y ou h nos locais corretos.**

- a) A Maria a\_\_\_riu a porta ao Manuel mesmo antes de ele bater, pois já esta\_\_\_a à sua espera.
- b) A avó da Ana \_\_\_ende \_\_\_atatas na sua loja da aldeia.
- c) Lá em \_\_\_aixo está tanto calor que temos que le\_\_\_ar uma \_\_\_entoinha.

**7. Coloca y ou h nos locais corretos.**

- a) A a\_\_\_ertura oficial da loja nova é na próxima semana.
- b) Hoje \_\_\_ou para a escola mais cedo.
- c) Sempre que puder irei \_\_\_rincar para o parque.

**7. Coloca y ou h nos locais corretos.**

- a) O meu \_\_\_estido preferido é de cor \_\_\_ermelha.
- b) Lá em casa há \_\_\_acias de \_\_\_árias cores e tamanhos.
- c) Não me \_\_\_ás \_\_\_uscar antes das 18 horas.

**7. Coloca y ou h nos locais corretos.**

- a) Tem muitas \_\_\_antagens ser tra\_\_\_alhador.
- b) Em minha casa só se \_\_\_ebe leite de \_\_\_aca.
- c) Dentro da sala de aula não podemos estar na \_\_\_rincadeira.

## **Anexo VI – Ficha informativa n.º 2**

## Ortografia

- **o ou u?**

No início da palavra, quando se pronuncia u, escreve-se **sempre u**;

- Adoro o teu **perfume**.

Se a sílaba for tónica, e se pronunciar u, escreve-se **sempre u**;

- Ele **usa** sempre roupa vermelha.

No final da palavra, escreve-se **normalmente o**.

- O **João** é um grande **amigo**.
- O perfume que o **João** usa tem um aroma bastante agradável.

- **ão ou am?**

Usa-se –ão quando se trata de uma conjugação verbal no **futuro** e –am nos restantes casos;

- *Os meninos do 2.º ano **irão** visitar a Serra da Lousã.*

Quando se trata de outras classes de palavras (nomes e adjetivos) usa-se **sempre –ão**.

- O **pião** do **irmão** do Pedro roda muito.
- *O Ricardo e a Ana foram à piscina mas amanhã irão à praia.*

- **c ou ç?**

Antes do e e do i usa-se **sempre ç**, em todos os outros casos coloca-se ç;

- A **cigarra** é um animal que não gosta de comer **cenouras**.

**Nunca** se começa uma palavra por ç.

- *As crianças gostam de ver as cegonhas nos ninhos, pois são bonitas e têm um ar gracioso.*

- **há ou à?**

Usa-se há quando se **está a fazer referência à existência de algo ou de algum tempo** (há é uma forma do verbo haver, que significa existir);

- *Em casa do Pedro **há** uma piscina enorme.*
- ***Há** muito tempo que eu não como um gelado.*

À é a contração da preposição “a” com o artigo definido “a”.

- *Ontem fui à praia com os meus primos.*
- ***Há** muitas crianças a brincar à beira da piscina*

## **Anexo VII – Exercícios relativos à ficha informativa n.º 2**

### **1. Completa com o ou u.**

- a) A Rita é bastante c\_\_\_\_riosa, gosta da saber de t\_\_\_\_do.
- b) Adoro o cheiro dos c\_\_\_\_zinhados da minha mãe.
- c) No próximo d\_\_\_\_mingo vou alm\_\_\_\_çar a casa da minha casa e eu adoro, porque lá posso beber s\_\_\_\_mo.

### **1. Completa com o ou u.**

- a) As sobremesas que a minha mãe faz são sempre muito sab\_\_\_\_rosas.
- b) Ad\_\_\_\_rava c\_\_\_\_nhecer a cidade de Paris.
- c) Já estou pronto para ver o jogo de f\_\_\_\_tebol da minha equipa fav\_\_\_\_rita.

### **1. Completa com o ou u.**

- a) A minha irmã adora c\_\_\_\_zinhar.
- b) Assim que acordo vou para o s\_\_\_\_fá ver os desenhos animados.
- c) O meu pai trabalha muito no seu comp\_\_\_\_tador.

### **1. Completa com o ou u.**

- a) O nam\_\_\_\_rado da minha prima é muito carinhoso para ela.
- b) As c\_\_\_\_rtinas do meu quarto são verdes.
- c) A pr\_\_\_\_fessora vai c\_\_\_\_rigir os trabalhos de casa.

### **1. Completa com o ou u.**

- a) O meu irmão só \_\_\_\_sa roupa az\_\_\_\_l.
- b) Adoro as a\_\_\_\_las de p\_\_\_\_rt\_\_\_\_guês.
- c) G\_\_\_\_stava de saber falar a líng\_\_\_\_a francesa.

### **2. Rodeia de vermelho as palavras com erro ortográfico.**

- 1. A Maria e o João forão ao parque e divertiram-se imenso.
- 2. Amanhã, o Rui e a Rita irão à festa de aniversário do primo e já lhe comprarão um presente.

3. Os alunos estudaram muito bem a lição para o teste.
4. Adoro a canção que os meus avós me cantarão ontem.

**2. Rodeia de vermelho as palavras com erro ortográfico.**

1. Ontem, o Luís e o irmam comerão batatas fritas.
2. Amanhã, vam fazer uma festa e iram todos os meninos da escola.
3. Eles ião brincar para o parque.
4. A minha cançam preferida passou hoje na televisam.

**3. Completa com ão ou am.**

Ontem, o Sebasti\_\_\_ e o irm\_\_\_ ler\_\_\_ uma história. Hoje, eles cont\_\_\_ a história aos pais.  
Amanhã, na escola, contar\_\_\_ aos colegas.

**3. Completa com ão ou am.**

No verão passado, o João e o Rafael viajar\_\_\_ de carro. Nas próximas férias, viajar\_\_\_ de comboio até Lisboa. Contudo, eles preferem andar de avi\_\_\_.

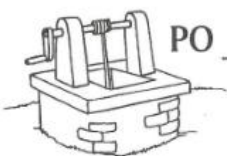
**3. Completa com ão ou am.**

Todos sonh\_\_\_ passar de ano, contudo, só os alunos que tirarem boas notas o conseguir\_\_\_.

**4. Completa as palavras com c ou ç.**



LA \_\_\_ O



PO \_\_\_ O



BA \_\_\_ IA

4.

**Completa as palavras com c ou ç.**



ISNE



CORA \_\_\_ ÃO



MA \_\_\_ Ã

**5. Sublinha a forma correta em cada conjunto de palavras.**

cenoura	çenoura	senoura
---------	---------	---------

calcas	calssas	calças
--------	---------	--------

balansa	balança	balanca
---------	---------	---------

**5. Sublinha a forma correta em cada conjunto de palavras.**

gracinha	grassinha	graçinha
----------	-----------	----------

cansão	canção	cancão
--------	--------	--------

sebola	çebola	cebola
--------	--------	--------

**6. Sublinha as palavras erradas e transcreve as frases fazendo a sua correção.**

a) Há muito tempo que eu queria experimentar aquele restaurante há beira da tua casa.

---

---

b) Ontem fomos há capital e trouxemos lembranças para oferecer à prima Júlia.

---

---

**6. Sublinha as palavras erradas e transcreve as frases fazendo a sua correção.**

a) À muito tempo que não comia um gelado naquele restaurante há beira da praia.

---

---

b) Há noites em que não consigo dormir devido há luz que entra pela janela do meu quarto.

---

---

**7. Escreve:**

a) uma frase onde empregues corretamente a palavra há.

---

---

b) uma frase onde empregues corretamente a palavra à.

---

---

**7. Escreve:**

a) uma frase onde empregues corretamente a palavra há.

---

---

b) uma frase onde empregues corretamente a palavra à.

---

---

**Anexo VIII – Adaptação do texto “Os enlatados também têm maus bocados”**



## **Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, perdeu o seu batom. Mal se apercebeu disso, decidiu procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando numa borracha, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao observar a sua angústia, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.


Meia hora depois, ouviram uma voz:

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim trataram do assunto!

Há muito tempo que não tinham uma aventura em grupo tão alegre, por isso, decidiram que todos os fins-de-semana se juntarão para se divertirem.

## **Anexo IX – Ditados Diferenciados**

<b>Centro Escolar Santa Maria Manuela</b>		
Nome: Aluno A		
Data: _____		

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

**AEGN**

Nome: Aluno B

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se apercebeu disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só \_\_\_\_\_ no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

-Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

Há muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em \_\_\_\_\_ tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

**AEGN**

Nome: Aluno C

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

Há muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

Nome: Aluno D

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

Nome: Aluno E

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

**AEGN**

Nome: Aluno F

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

Nome: Aluno G

Data: \_\_\_\_\_

Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr.  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se  
\_\_\_\_\_ disse, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e  
\_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe  
que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua  
\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira  
dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito  
divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da  
\_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_  
e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios  
pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um  
\_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma  
\_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-  
semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

Nome: Aluno H

Data: \_\_\_\_\_



## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há \_\_\_\_\_ destes à venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a Salsicha \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

Há muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem

Centro Escolar Santa Maria Manuela

**AEGN**

Nome: Aluno I

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

Há muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

Nome: Aluno J

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, perdeu o seu \_\_\_\_\_. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando numa borracha, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua angústia, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da televisão; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a procurar o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e \_\_\_\_\_ um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Nome: Aluno K

Data: \_\_\_\_\_

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

Nome: Aluno L

Data: \_\_\_\_\_

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Nome: Aluno M

Data: \_\_\_\_\_

## **Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, perdeu o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo.

Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando numa borracha, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua angústia, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Nome: Aluno N

Data: \_\_\_\_\_

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

Nome: Aluno O

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.



Nome: Aluno P

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava à espera de o encontrar e olhe que já não há batons destes à venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

Há muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

Nome: Aluno Q

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se apercebeu disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só \_\_\_\_\_ no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

-Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em \_\_\_\_\_ tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Nome: Aluno R

Data: \_\_\_\_\_

**Os enlatados também têm maus bocados**

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao \_\_\_\_\_ no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao observar a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a Salsicha Enlatada, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E assim \_\_\_\_\_ do assunto!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Nome: Aluno S

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se apercebeu disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a convidou para um piquenique. Ela, que só \_\_\_\_\_ no seu batom, \_\_\_\_\_ o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_ Enlatada, que era uma artista da televisão; a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

-Atuns enlatados não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito tempo que não \_\_\_\_\_ uma aventura em \_\_\_\_\_ tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se divertirem.

Nome: Aluno T

Data: \_\_\_\_\_

## Os enlatados também têm maus bocados

Ontem, a Dona Sardinha \_\_\_\_\_, ao \_\_\_\_\_ no Sr. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o seu batom. Mal se \_\_\_\_\_ disso, \_\_\_\_\_ procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e \_\_\_\_\_:

- Não viu por aí um \_\_\_\_\_ azul?

O Sr. Arroz, pegando \_\_\_\_\_, respondeu:

- Aqui está!

A Dona Sardinha \_\_\_\_\_, que não achou piada, exclamou:

- Arroz malandrinho! Já não estava \_\_\_\_\_ espera de o encontrar e olhe que já não \_\_\_\_\_ batons destes \_\_\_\_\_ venda.

De repente, \_\_\_\_\_ o Sr. Sal que, ao \_\_\_\_\_ a sua \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ para um piquenique. Ela, que só pensava no seu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo \_\_\_\_\_, que era muito divertido; a \_\_\_\_\_, que era uma artista da \_\_\_\_\_; a Ervilha \_\_\_\_\_, que era engenheira do \_\_\_\_\_ e todos a \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ o seu \_\_\_\_\_.

Meia hora depois, \_\_\_\_\_ uma voz:

- \_\_\_\_\_ não são \_\_\_\_\_ de lábios pintados. Aqui tem o seu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

E \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_ que não \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ em grupo tão alegre, por isso, \_\_\_\_\_ que todos os fins-de-semana se \_\_\_\_\_ para se \_\_\_\_\_.

